



**Universidad de Córdoba**

**DISEÑO DE UNA CARTILLA COMO PROPUESTA  
METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL  
APRENDIZAJE DE LOS RITMOS DE CUMBIA Y PORRO  
EN LA BATERÍA PARA ESTUDIANTES Y BATERISTAS  
DEL DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA.**

**Iván René De Jesús Romero Hernández**

Universidad de Córdoba

Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Licenciatura en Educación Básica  
con Énfasis en Educación Artística – Música

Montería, Colombia

2020

**DISEÑO DE UNA CARTILLA COMO PROPUESTA  
METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL  
APRENDIZAJE DE LOS RITMOS DE CUMBIA Y PORRO  
EN LA BATERÍA PARA ESTUDIANTES Y BATERÍSTAS  
DEL DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA.**

**Iván René De Jesús Romero Hernández**

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al  
título de:

**Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y  
Música**

Directores:

Mg. Julio Castillo Gómez

Mg. Nunila Zumaque Gómez

Universidad de Córdoba

Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Licenciatura en Educación Básica  
con Énfasis en Educación Artística – Música

Montería, Colombia

2020

*À mon petit ami.*

*¡Ahí vienen los tambores!  
Ten cuidado, hombre blanco, que a ti llegan  
Para clavar su aguijón de música.  
Tápate las orejas,  
Cierra toda abertura de tu alma  
Y el instinto dispón a la defensa;  
Que si en la torva noche de Nigricia  
Te picara un tambor de danza o guerra,  
Su terrible ponzoña  
Correría para siempre por tus venas.*

*Historia del Tambor - Emanuel Dufrasne*

*Las escuelas distorsionan las inclinaciones  
que tenemos de pequeños, nos modifican,  
nos vuelven comunes, y comenzamos a  
pensar todos igual.  
El arte no es perfecto, el arte debe ser  
exagerado. debe doblarse hasta que se  
quiebre.*

*Struggle - Stanislaus Szukalski*

## **Agradecimiento.**

A mi madre, Piedad del Rosario Hernández Hernández, a quien todo le debo, incluso estos dones de ciencia y arte encaminados en mí por sus ortodoxas y excéntricas formas de educarme. Desde muy pequeño fue ella quien puso arte en mis manos e ideas de ciencia y de revolución en cada enseñanza, ha sido mi maestra toda la vida. Sus conocimientos como pedagoga, docente en matemáticas y magíster en didáctica para la educación, además de su gusto por nuestra cultura y su orgullo por nuestro folclor han sido mi pie de apoyo, mi catapulta para adentrarme en este fantástico y loco mundo de la investigación.

A mi director, el maestro Julio Castillo Gómez, por enseñarme lo que un verdadero profesional en las artes y en la música hace por amor a su tierra y a su folclor: inmortalizarlo y esparcirlo por todos lados con orgullo; Además como educador me mostró maneras de enseñar la música de forma general, innovando con estrategias didácticas y propuestas metodológicas a partir de nuestras raíces utilizando las músicas tradicionales en la academia.

A la profesora Nunila Zumaque Gómez, por motivarme a seguir con mi trabajo de grado, direccionado a la didáctica de la percusión, con sus consejos y crítica constructiva.

Y, por último, pero no menos importante, agradezco a la profesora Luz Ángela Estefan Upegui por enseñarme realmente historia del arte a través de la apreciación artística y estética en la naturaleza del folclor colombiano.

## Contenido.

<b>Resumen .....</b>	<b>8</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>9</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>10</b>
<b>1. Planteamiento del problema.....</b>	<b>12</b>
1.1. Descripción del problema .....	12
1.2. Pregunta problema .....	13
1.3. Justificación .....	13
<b>2. Objetivos .....</b>	<b>15</b>
2.1. Objetivo general.....	15
2.2. Objetivos específicos.....	15
2.3. Alcance.....	15
<b>3. Marco referencial .....</b>	<b>16</b>
3.1. Antecedentes o Estado del arte.....	16
<b>4. Referente teórico .....</b>	<b>22</b>
4.1. Pedagogía del ritmo.....	22
4.2. Didáctica musical.....	35
4.3. Música tradicional colombiana.....	52
4.4. La cumbia .....	57
4.5. El porro .....	61
4.6. La batería .....	67
4.7. Antecedentes históricos de las primeras adaptaciones de patrones rítmicos de las músicas populares colombianas a la batería .....	70
4.8. Adaptaciones a la batería .....	72
<b>5. Marco legal.....</b>	<b>74</b>
<b>6. Referente metodológico.....</b>	<b>80</b>
6.1. Tipo de investigación .....	80
6.1.1. Naturaleza de la investigación .....	80
6.2. Población .....	80
6.2.1. Muestra.....	81
6.3. Técnicas de recolección .....	81
6.4. Fases de la investigación .....	81
6.4.1. Procesamiento de la investigación.....	82
6.5. Categorías de la investigación.....	83
6.6. Diseño de la cartilla .....	84
<b>7. Resultados .....</b>	<b>97</b>
<b>8. Conclusión .....</b>	<b>104</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>106</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>113</b>

## **Lista de tablas y figuras.**

<b>Tabla 1.</b> Relación Hombre-Música método Willems .....	27
<b>Tabla 2.</b> Categorías de la investigación .....	83
<b>Tabla 3.</b> Grados estructurales y variables .....	84
<b>Tabla 4.</b> Alcance nivel 0,5 .....	85
<b>Tabla 5.</b> Alcance nivel 1,0 .....	87
<b>Tabla 6.</b> Alcance nivel 2,0 .....	89
<b>Tabla 7.</b> Alcance nivel 3,0 .....	91
<b>Tabla 8.</b> Alcance nivel 4,0 .....	93
<b>Tabla 9.</b> Alcance nivel 5,0 .....	95
<b>Tabla 10.</b> Datos de los participantes .....	97
<b>Tabla 11.</b> Diagnostico .....	97
<b>Tabla 12.</b> Evaluación de la cartilla .....	99
<b>Tabla 13.</b> Evaluación de la cartilla en porcentaje .....	99
<b>Tabla 14.</b> Evaluación de satisfacción en porcentaje .....	100
<b>Tabla 15.</b> Evaluación modalidades de lectura .....	101
<b>Tabla 16.</b> Evaluación de aceptación de la cartilla .....	102
<b>Figura 1.</b> Fonemas método Kodaly .....	26
<b>Figura 2.</b> Fonemas método Kodaly .....	26
<b>Figura 3.</b> Etapas de la investigación .....	81
<b>Figura 4.</b> Figuración rítmica 0,5 .....	86
<b>Figura 5.</b> Registros nivel 0,5 .....	86
<b>Figura 6.</b> Figuración rítmica 1,0 .....	88
<b>Figura 7.</b> Registros nivel 1,0 .....	88
<b>Figura 8.</b> Figuración rítmica 2,0 .....	90
<b>Figura 9.</b> Registros nivel 2,0 .....	90
<b>Figura 10.</b> Figuración rítmica 3,0 .....	92
<b>Figura 11.</b> Registros nivel 3,0 .....	92
<b>Figura 12.</b> Figuración rítmica 4,0 .....	94
<b>Figura 13.</b> Registros nivel 4,0 .....	94
<b>Figura 14.</b> Figuración rítmica 5,0 .....	96
<b>Figura 15.</b> Registros nivel 5,0 .....	96

<b>Figura 16.</b> Diagnostico.....	98
<b>Figura 17.</b> Evaluación de satisfacción .....	100
<b>Figura 18.</b> Evaluación de utilidad de la cartilla.....	101
<b>Figura 19.</b> Evaluación de modalidades de lectura .....	101
<b>Figura 17.</b> Evaluación de aceptación de la cartilla.....	102

## Resumen.

Este trabajo tiene como objeto la enseñanza y el aprendizaje de los ritmos de la cumbia y el porro en la batería, por lo que se propone el diseño de una cartilla que permita adquirir los conocimientos teórico-prácticos para el dominio e interpretación de estos ritmos. Esta cartilla se basa en los “grados de dificultad para banda –el contexto colombiano” (Valencia V. , 2011). Aquí Valencia toma como referencia la publicación realizada por el American Band College y Bandworld.org sobre un sistema de calificación para banda “American Band College Music Grading Chart” (American band College , 2014) que aborda los diferentes niveles de grado, incluyendo los rangos para instrumentos individuales y en el “método de batería. Recopilación de esquemas en batería para diferentes ritmos musicales” (Cortés, 2007). Por lo tanto, esta cartilla va dirigida a profesores y estudiantes que deseen aprender y/o enseñar los ritmos de la cumbia y el porro en la batería.

Se espera que, a partir del estudio de estos dos ritmos tradicionales, que componen la cartilla, el estudiante pueda tener acceso a otros estilos más allá de los utilizados convencionalmente en la enseñanza de la batería.

**Palabras clave:** cumbia, porro, batería, cartilla, grados de dificultad, ritmos tradicionales.



## **Abstract.**

The following study, aims at providing sources to cumbia and porro rhythm teaching and learning, lead in drum instrument. That is the reason why this study propose a primer design that includes the theoretical and practical knowledge for a proficient rendering of these rhythms. This primer is based on the "difficulty levels for band –Colombian context" (Valencia V. , 2011). In which Valencia bases his framework reference in a public article from the American Band College and Bandworld.org; about a grading chart for bands "American Band College Music Grading Chart" (American band College , 2014), that addresses the different difficulty levels, including individual instrument rankings and drums method. Drums outline compilation to different musical rhythms" (Cortés, 2007). This primer is therefore intended for teachers and students in subject area whether they want to teach and/or to learn cumbia and porro rhythm in drum instrument.

It is hoped that, on the basis of the survey about those two traditional rhythm comprised in the primer, students can access to another teaching style beyond the conventional constituency for drums teaching.

**Key words:** cumbia, porro, drums, primer, difficulty levels, traditional rhythm.

## Introducción.

La música tradicional colombiana es muestra de la diversidad cultural que tiene este país, resaltando una riqueza folclórica resultante del mestizaje y la unión de culturas primitivas que se entrelazaron y engendraron géneros musicales dignos de admiración y reconocimiento. Ocampo resalta la presencia de la música afro en Colombia cuando dijo que:

*“La introducción de las culturas africanas en Colombia presenta algunos fenómenos dignos de considerar: unas se conservaron en estado puro, transmitiendo supervivencias africanas a los pueblos contemporáneos; otras se mezclaron con los españoles e indígenas, conformando nuevos elementos aculturados, como nos lo presenta el Alto y Bajo Chocó. En algunos casos hubo reacción a la imposición cultural española, cuando los negros reaccionaron violentamente contra la imposición de los valores de otras culturas, como ocurrió con los “Palenques”, como el de San Basilio, cerca de Cartagena, con ancestrales supervivencias negras africana”* (Ocampo, 1976)

La importancia de la música tradicional parte de la construcción y la idiosincrasia de las regiones, en especial de aquellas comunidades que no dejan desvanecer su existencia a través de la tradición oral, una de estas es la región Caribe que exhibe una extensa y variada actividad musical tradicional a través de distintos formatos instrumentales en los que se incluye el porro y la cumbia, como lo afirma Carlos Miñana Blasco al decir que:

*“Una constante entre los folklorólogos, a pesar de sus diferencias, es su concepción apocalíptica de la cultura popular frente a la modernización de la sociedad: se están acabando las tradiciones bajo la locomotora implacable del progreso, por eso hay que recogerlas, fotografiarlas, filmarlas, y grabarlas. La cultura popular tradicional no es actual, es una “supervivencia” del pasado, una especie de fósil viviente que hay que proteger y exhibir en esos “zoológicos culturales” que son los festivales folklóricos, los museos y los centros de documentación”. (Miñana, 2000).*

La intención de este trabajo es proponer la utilización de la cartilla como herramienta didáctica en la enseñanza y el aprendizaje de ritmos propios de la Costa Caribe Colombiana, específicamente la cumbia y el porro, en la batería, con fines de insertar un ritmo de origen latinoamericano en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de batería.

## **1. Problema.**

### **1.1 Descripción del problema:**

La problemática principal es el poco material disponible para el estudio y la enseñanza de los ritmos de la cumbia y el porro en la batería, y el escaso acercamiento de los estudiantes de batería a prácticas en las que se aplican los ritmos autóctonos de la región, haciéndose notable la falta de contextualización en la enseñanza del instrumento, así lo afirma el Ministerio de Cultura de la Republica de Colombia al exponer la carencia de textos de iniciación instrumental y repertorios básicos que tengan un enfoque formativo común que reconozca de manera clara las condiciones socio-culturales de los aprendices (Cultura R. d., 2004)

Por otro lado, la batería es un instrumento que nace a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX en Nueva Orleans (Estados Unidos) por lo que su enseñanza en Colombia como en otros países parte de ritmos como el Jazz, el Blues, el Rock y el Pop; es poco usual que se incluyan los ritmos de la región como la cumbia y el porro.

Para un aprendiz de Batería, del departamento de Córdoba, es difícil encontrar material bibliográfico disponible que le permita aprender los ritmos de cumbia y porro en la batería, los cuales ofrecen la oportunidad no solo de acercarse a sus ritmos tradicionales si no también la exigencia de una independencia y/o disociación rítmica avanzada para el uso, interpretación e incluso adaptación de estos ritmos a la batería. Como lo expresa Juan Carlos

Cortés al decir que: *En el caso de la música latina, se requiere buena capacidad de disociación para que el baterista logre ejecutar en su instrumento una polifonía rítmica y sonora que caracteriza el sabor o feeling propios de este estilo musical.* (Cortés, 2007)

## **1.2 Pregunta problema:**

¿Qué tipos de herramientas metodológicas pueden posibilitar la enseñanza de la cumbia y el porro en la batería en los estudiantes y bateristas del departamento de Córdoba?

## **1.3 Justificación:**

La batería se origina en 1890 a partir de la fusión de varios instrumentos (los tambores y los timbales provenientes de África y China, los platillos oriundos de Turquía además de China, y el bombo originario de Europa), gracias al fenómeno de interculturalidad presente en el territorio, consecuencia de las migraciones que provoca la búsqueda de oportunidades por parte de poblaciones vulnerables en países desarrollados como Estados Unidos, “el sueño americano”. Simón Bridgestock afirma que:

*“La batería es un instrumento realmente internacional, ya que sus componentes han tenido origen en virtualmente cualquier rincón del planeta. Hoy, la batería continúa evolucionando en sus múltiples configuraciones al ritmo de las modas musicales y ha recorrido un largo camino desde sus modestos orígenes, cuando se utilizaba al cráneo de un mamut para percutir”.* (Bridgestock, 2009, pág. 11).

La enseñanza de la batería se da a partir de géneros como el Jazz, el Blues, el Rock, el Funk entre otros derivados de estas corrientes musicales, debido a sus raíces, incluyendo bibliografía basada en música afrocubana por esa razón son la base para enseñar a tocar batería. En la actualidad gran parte de los programas de formación para bateristas han considerado relevante el estudio de la música tradicional caribeña y, aun así, es escaso el material que se tiene para enseñar los ritmos con la atención y el detalle necesario para que el estudiante se apropie de ellos. En este trabajo se propone una cartilla que parta

de los patrones rítmicos-métricos de la música tradicional caribeña para batería. En particular la cumbia y el porro que, caracterizados por su complejidad, plantean un desafío para el estudiante; en el sentido técnico y práctico de la ejecución del instrumento; al ofrecer la posibilidad de acelerar el proceso de disociación rítmica en los estudiantes que apliquen la cartilla como método de aprendizaje, e igualmente con los docentes de percusión que opten por la cartilla como herramienta en el ejercicio pedagógico de enseñar a tocar la batería. En este sentido Javier Ocampo ilustra que *“al tratar de la música negra africana en Colombia, debemos destacar uno de los rasgos de mayor aporte: el ritmo y en especial su carácter polirrítmico, entendido como aquella combinación de acentos en cada línea percusiva (...)”* (Ocampo, 1976)

El Ministerio de Cultura de la República de Colombia expone en el cuaderno de ejercicios para percusión que:

*“debido a la carencia de textos de iniciación instrumental y repertorios básicos (...) resulta de vital importancia la dotación de materiales adecuados para la puesta en marcha de procesos formativos que permitan cualificar, en forma coherente y progresiva los niveles musicales y comenzar a generalizar un enfoque formativo común que reconozca de manera clara sus condiciones socio-culturales”.*  
(Cultura, Cuaderno de Ejercicios para Percusión, 2004)

Este trabajo busca desarrollar una herramienta didáctica que permita alcanzar estos procesos formativos, al propiciar un escenario pedagógico entre la cultura y la educación conforme a la necesidad de los estudiantes. La cartilla que se propone en este trabajo tiene las ventajas de ser una herramienta práctica, útil, económica y asequible con un lenguaje claro y universal, creada a partir de las bases rítmicas de la cumbia y el porro. Que pretende promover, un acercamiento de los estudiantes oriundos del departamento de Córdoba que aprenden batería, a ritmos tradicionales de la región ayudándoles a apreciar e interpretar la música caribeña, brindando así la oportunidad de sensibilizar y contextualizar su proceso formativo. además, se le brindará al profesor una herramienta esencial, para la enseñanza de estos ritmos.

Se espera que este trabajo de investigación tenga como resultado un material que fortalezca la técnica interpretativa de las músicas tradicionales caribeñas y promuevan la práctica y afecto por la misma. El diseño de la cartilla titulada aprende a tocar los ritmos de cumbia y porro en la batería como propuesta metodológica, brinda un acercamiento de la batería a los ritmos del Caribe colombiano, aportando a los profesores y estudiantes de percusión un material de aprendizaje y de enseñanza a partir de los ritmos de su folclor, y, por último, a los percusionistas de la ciudad y del departamento que estén interesados en aplicar este material en su práctica con el instrumento.

## **2. Objetivos.**

### **2.1 General:**

Diseñar una cartilla como propuesta metodológica para la enseñanza y aprendizaje de los ritmos de cumbia y porro en los estudiantes y bateristas del departamento de Córdoba.

### **2.2 Específicos:**

- Diagnosticar en los bateristas de Córdoba el nivel de conocimiento de los aspectos rítmicos y el acercamiento e interés en aprender y ejecutar los ritmos de la cumbia y el porro en la batería.
- Identificar los procesos de enseñanza aprendizajes de la lectoescritura musical en los ritmos de cumbia y porro en la batería con sus respectivos niveles de complejidad para el fortalecimiento de la técnica.
- Evaluar en los estudiantes y bateristas del departamento de Córdoba la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje planteado en la cartilla.

### **2.3 Alcance:**

**Exploratorio y descriptivo:** Con este trabajo se quiere en primera instancia identificar el nivel de conocimiento y el interés de los bateristas de Córdoba por aprender los ritmos de Cumbia y Porro en la batería, en segundo lugar, obtener información relevante para la creación de la cartilla y por último dar a conocer la experiencia de los participantes con el uso de la propuesta metodológica planteada en este trabajo con el fin de medir el nivel de satisfacción de los usuarios y determinar la efectividad de la misma.

### 3. Marco Referencial.

#### 3.1 Antecedentes o estado del arte:

Cabe decir, que existen estudios desde diferentes posturas enfoques Y objetivos, en los cuales se puede llegar a ver una apreciación de este fenómeno; sin embargo, no se ha efectuado un estudio particular en donde se plantee la elaboración de una herramienta didáctica (Cartilla) que incluya los ritmos tradicionales de la cumbia y el porro en la enseñanza musical de la batería.

Para esta investigación se han elegido algunos libros de incursión en la batería, trabajos de enseñanza musical para batería, métodos de adaptación de ritmos tradicionales a la batería, entre otros estudios a tener en cuenta por su aporte en el marco de los antecedentes.

En primer lugar, se destaca el libro titulado ***“METODO DE BATERIA. RECOPIACION DE ESQUEMAS EN BATERIA PARA DIFERENTES RITMOS MUSICALES”*** publicado en (2007), por la Editorial Universidad de Caldas, en la Colección Artes y Humanidades de la Universidad de Caldas, y escrito por Juan Carlos Cortés Rivas. Este libro (dirigido a quienes manejan conceptos y terminología básica de la batería, incluyendo la lectura gramatical de figuras rítmicas) tiene como objetivo mostrar una serie de esquemas rítmicos que pueden servir como punto de partida para la creación de nuevos estilos a través de la fusión y, como método de estudio, ofrecer un horizonte más amplio para las posibilidades de la batería en cuanto al desarrollo de la disociación y de las sensaciones rítmicas que se puedan experimentar en cada género musical.

Así mismo, encontramos el trabajo de grado titulado ***“ESTRATEGIA DIDACTICA A PARTIR DE LA TECNICA DE BATERIA PARA ENSEÑAR BAMBUCO Y PASILLO”*** realizado por Daniel Fernando Flores Neme y Jorge Andrés Rodríguez Álvarez. En el documento se desarrolla una metodología



basada en la técnica de la batería para el aprendizaje del bambuco y el pasillo de la región andina colombiana en el instrumento. Dicha metodología se despliega en un proceso que incluyó la aplicación de siete talleres a un grupo de doce estudiantes de la Escuela de Artes Uniminuto. Es una labor didáctica con enfoque pedagógico pertinente, sin embargo, no es muy profundo ni preciso en la descripción del proceso de aprendizaje del pasillo y del bambuco en la batería por parte de los estudiantes. El trabajo fue presentado en el año (2014), en la Escuela de Artes Uniminuto en la ciudad de Bogotá para la obtención del título de licenciados en música.

Un tercer trabajo, más enfocado a un análisis de la batería de uno de los artistas colombianos más reconocidos a nivel mundial ***“ENTRE EL ROCK Y LA TRADICION, ANALISIS DE LOS ELEMENTOS DEL ROCK EN LA BATERIA DE LA AGRUPACION CARLOS VIVES Y LA PROVINCIA”*** escrita por John Alexander Moreno Moreno como requisito para optar al título de Licenciado en Música en la Universidad Pedagógica Nacional, publicada en Bogotá en el (2018). El siguiente trabajo realiza un análisis de la batería de la agrupación Carlos Vives y La provincia, y evidencia los elementos del rock, usados en este instrumento en los 6 discos que comprenden el periodo entre 1993 y 2004, resaltando sobre los demás trabajos discográficos el álbum: “El Rock De Mi Pueblo”. Por medio de este trabajo se da respuesta al funcionamiento y a los procesos de creación dados entorno a la batería de la agrupación al funcionamiento y a los procesos de creación dados entorno a la batería de la agrupación Carlos Vives y la Provincia, determina quiénes fueron los artífices de este y establece la relación que existe entre los ritmos del rock, la música tradicional colombiana y los ritmos del gran Caribe.

En el camino del aprendizaje de las bases de la batería existe un libro escrito de manera detallada y muy claro en cuanto a la iniciación musical, titulado ***“MANUAL PARA TOCAR LA BATERIA”*** de Erick Starr, publicado por la editorial Robinbook en el año (2004). Libro que presenta la Batería como instrumento global y donde se acerca a cuatro aspectos básicos del

instrumento: técnica, lectura, estilos y conceptos. Este es uno de los antecedentes más importantes en este trabajo de grado por ser una herramienta muy útil en la transferencia de las bases musicales a otros.

Un aporte del Ministerio de Cultura de la Republica de Colombia, a través del Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNB) es la cartilla titulada **“CUADERNO DE EJERCICIOS PARA PERCUSION”** un producto gracias al intercambio de ideas y experiencias entre los profesores que participaron en el Primer y Segundo Taller de Homologación para la Enseñanza de los Instrumentos de Percusión, unificando así el aprendizaje de estos instrumentos en una cartilla, la cual es un material con fines didácticos y culturales que surge como una respuesta a la carencia de materiales adecuados para los procesos formativos. Consta de ejercicios, estudios, piezas cortas para ensambles y patrones rítmicos tradicionales, ordenados en forma gradual y secuencial.

También se encuentra un método titulado **“METODO DE BATERIA PLINIO CORDOBA VALENCIA, INICIATIVA PARA LA SALVAGUARDIA DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL Y LOS TESOROS HUMANOS VIVOS DE COLOMBIA”** publicado en Bogotá en diciembre del (2013), como: Proyecto De Aplicación Práctica Escuela De Ciencias Humanas Especialización En Gerencia y Gestión Cultural. El objetivo general de este método es Visibilizar la vida y obra del Maestro Plinio Córdoba a través del diseño de su Método de Batería, El Maestro Plinio Córdoba es un baterista consagrado, poseedor de conocimientos y técnicas únicos, su extenso recorrido por la música ha contribuido al capital cultural del país y su trayectoria como formador de bateristas en su propia Fundación Musical hacen de él un Tesoro Humano Vivo y su legado es Patrimonio Cultural Inmaterial de Colombia. El proyecto busca hacer un reconocimiento a lo anterior ya que no existe documentación y preservación y difusión suficiente al respecto.

Otro método de información básica en la batería es el trabajado por el baterista Beto Díaz, titulado ***“METODO BASICO DE BATERIA”***, publicado por “Fox Producciones” en (2002). Es un trabajo que denota el esfuerzo por brindar de forma muy sencilla el conocimiento para los principiantes en Batería. En su contenido se encuentran herramientas para el aprendizaje de ritmos populares, ejercicios de independencia y aplicación de rudimentos y fill’s a la Batería.

Una buena herramienta didáctica es la que nos ofrece la monografía presentada en Bogotá en junio del (2016), a la Línea de investigación Facultad De Artes: Arte Y Pedagogía de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas, realizada por Andrés Felipe Ospina Romero, llevando por título ***“INICIACION MUSICAL EN BATERIA BASADA EN EL RITMO DE CUMBIA COLOMBIANA APLICADO A NIÑOS Y ADOLESCENTES ENTRE 8 Y 14 AÑOS”*** En el presente documento se reconoce la iniciación musical como un factor clave en la formación musical. Por esta razón se propone tomar uno de los ritmos colombianos más representativos en Colombia, la cumbia para estudiarlo y enseñarlo por medio de cinco talleres realizados a un grupo de estudiantes principiantes entre 8 y 14 años del Instituto Académico Nueva Visión y así comprobar las tendencias y patrones comunes en la iniciación musical en el nivel principiante.

Como propuesta interesante se encuentra la tesis de grado para Magister en Música elaborada por Carlos Augusto Salamanca Bernal y presentada a la Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Javeriana, titulada ***“DE LAS MARACAS A LA BATERIA. PROPUESTA METODOLOGICA PARA LA APROPIACION DE LOS ELEMENTOS RITMICOS DE LA MÚSICA LLANERA COLOMBO – VENEZOLANA”*** Este trabajo propone un acercamiento sistemático a las músicas de los llanos Colombo venezolanos, buscando aproximarse, desde el nivel rítmico-métrico de esas músicas y en particular de las maracas, a la batería como instrumento de múltiples timbres

y sonoridades más propias de músicas de contextos urbanos. Este documento establece una metodología de aproximación hacia la música tradicional de los llanos colombo–venezolanos a partir de series rítmicas que parten de la percusión corporal y posterior aplicación a la batería, contemplando para ello los elementos armónicos y melódicos de algunos de sus golpes, denominados, para efectos del análisis aquí propuesto, sonotipos y melotipos respectivamente.

También existe un proyecto presentado el 16 de febrero del (2011), a la Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Javeriana, Estudios Musicales con Énfasis en Jazz, por Rubén Darío Pardo Bejarano; titulado ***“EL JAZZ Y LA MUSICA COLOMBIANA, PASILLOS Y PORROS”*** el cual busca profundizar en la música típica colombiana, específicamente en el Porro y el Pasillo, para ubicarla en el mismo nivel de actualidad y complejidad musical del Jazz. Dando como referencia a artistas colombianos como: Puerto Candelaria con el álbum *“Llego la Banda”*, Siguarayas y Antonio Armedo, que han incursionado a la música típica colombiana en el jazz.

Todos estos trabajos muestran existencia de herramientas teóricas y documentación que enriquece el presente trabajo de grado, sin embargo, dicha documentación es escasa para el interés que se tiene de generar una herramienta didáctica para la enseñanza de la cumbia y el porro en la batería.

El mundo moderno ha establecido cambios significativos en el arte de la interpretación musical, la especialización en instrumentos particulares, el desarrollo y perfeccionamiento de técnicas permiten el surgimiento de nuevas herramientas pedagógicas, los avances de las tecnologías hacen que cada vez existan más y mejores productos pedagógicos musicales. Esto ha traído consigo la creación de productos pedagógicos.

En la pedagogía musical se tienen en cuenta tradicionalmente dos elementos constitutivos: en primer lugar, un componente teórico, en segundo lugar, el

componente práctico. Nuevos alcances de la ciencia musical nos permiten reconocer un tercer elemento muy importante, y es el de la didáctica musical, al conjugar estos tres componentes se da lugar a un aprendizaje integral. Según Pierre Bourdieu, “la educación musical es un producto social que contribuye a la transmisión social y cultural” (Bourdieu, 1871).

## 4.Referentes Teóricos.

### 4.1 Pedagogía del ritmo:

#### **Pedagogos que han trabajado el ritmo:**

En este capítulo se realiza un recorrido por propuestas pedagógicas musicales activas del siglo XX que plantean al **ritmo** como base fundamental en la enseñanza musical, más concretamente, los aspectos que indican la manera de trabajar el ritmo y movimiento en el aula de educación; partiendo de la necesidad de implementar metodologías que expandan los horizontes de enseñanza donde el docente y el estudiante forjen lazos que construyan un ambiente confortable y libre dentro del aula de clase al obtener nuevas formas de comprender y abordar la enseñanza de la música. Así Pascual Mejía destaca la importancia del ritmo al decir que:

*“El ritmo es un movimiento ordenado de estructuras temporales de varias secuenciaciones de movimiento, tiene una importancia evidente en la enseñanza musical del niño, pero también en sus actividades diarias. Induce al movimiento, proporciona orden, equilibrio y seguridad. Además, ayuda a que los niños tomen conciencia de su propio cuerpo”* (Mejía, 2006).

Uno de los elementos que configuran la música y, sin duda, uno de los más importantes, es el ritmo. Muchos pedagogos musicales coinciden en la idea de que el ritmo debe ser el primer elemento experimentado en la educación musical debido a que es un elemento innato en el ser humano, nuestra vida está rodeada del ritmo, ligado a la marcha ligera del corazón, el día y la noche, el caminar, la respiración y el lenguaje, entre otras muchas acciones que realizamos todos los organismos vivos, lo que vitaliza su inclusión en la enseñanza musical.

#### **El ritmo y las pedagogías musicales tradicionales:**

A comienzos del siglo XX, surgen varias corrientes educativas musicales que se basaban en pedagogías de la “Nueva escuela”. Todas estas, proponían metodologías activas y creativas en las que la música logró acercarse a toda la población; Dalcroze como pionero y más tarde Kodaly, Willems, Orff y Martenot, fueron autores que destacaron la importancia del trabajo del ritmo en sus

propuestas de educación musical a nivel mundial. En el área musical esta propuesta llega con retraso, sin embargo, fue verdaderamente una revolución. Llegando a proponerse corrientes musicales basadas en pedagogías que trazaban una nueva ruta para la enseñanza musical (Escudero, 1996).

Gran parte de estos métodos se originaron en Europa. El suizo Jaques Dalcroze es el primero autor que logra fama con sus innovaciones educativas. Logrando con su propuesta, establecer la base de la educación del ritmo dotando de gran importancia al movimiento y a la coordinación gesto-sonido. El húngaro Zoltan Kodaly (Parte de la premisa de que “la música no se entiende como entidad abstracta, sino vinculada a los elementos que la producen y aplica el Folklor a la música. Al mismo tiempo en Bélgica, Edgar Willems parte de las cualidades del sonido para llegar a los diferentes elementos musicales. Posteriormente, Carl Orff desde Alemania, propone actividades en las que la palabra y el movimiento corporal son aspectos indispensables para acercar al niño a las nociones rítmicas. Por último, Maurice Martenot, Piensa que conviene trabajar el sentido instintivo del ritmo en su estado puro, descartando en un principio las nociones de medida y melodía.

### **Jaques Dalcroze, la rítmica:**

La rítmica es un método creado en el Conservatorio de Ginebra por Jaques Dalcroze al encontrarse durante sus clases con alumnos jóvenes que eran arrítmicos. Con el fin de que estos alumnos consiguieran captar el ritmo, concibió el procedimiento de trabajarlo desde la infancia utilizando todo el cuerpo (Sanjosè, 1997). Por tanto, este método se basa fundamentalmente en desarrollar a través de la participación corporal, el sentido y conocimiento de la música. Es decir, “vivir corporalmente el movimiento musical” (Rodríguez, 2016). Se oponía a La idea de aprender música mecánicamente, por lo que ideó una lista de actividades para la educación del oído y para el desarrollo de la percepción del ritmo a través del movimiento. Para ello hacía marcar el compás con los brazos y dar pasos de acuerdo con el valor de las notas, mientras él improvisaba en el piano.

Rodríguez, señala que la rítmica de Dalcroze trabaja simultáneamente en cada ejercicio, tres componentes de la naturaleza infantil:

- Un instrumento físico: el cuerpo y la forma en que coordina sus movimientos.
- La capacidad de pensar y reflexionar: como comprende y analiza lo que ha sentido.
- La imaginación y sensibilidad: siente y expresa la música

El método propone una serie de ejercicios, lúdicos. De esta manera, se pueden poner en práctica los componentes nombrados anteriormente de forma dinámica y divertida. el juego permite al niño conocer los límites y posibilidades en el ambiente que le rodea, así como el desarrollo del conocimiento de sí mismo y su motricidad gruesa y fina. Por otro lado, mediante la expresión simbólica, el niño logra moverse libre y espontáneamente relacionándose con la música y la improvisación. La actividad de marchar al ritmo de la música, la orientación y distribución del movimiento en el espacio, reflejar los cambios dinámicos con movimiento, marcar el carácter con movimiento, sentir el silencio como ausencia de movimiento, etc. son ejemplos de algunos de estos ejercicios (Gonzàles, 2013 ).

Los principios elementales del método de rítmica Dalcroze son:

- a)** En el ritmo todo es movimiento.
- b)** Todo movimiento es material.
- c)** Todo movimiento necesita del espacio y del tiempo.
- d)** La materia atraviesa el espacio y el tiempo uniéndolos en un ritmo eterno.
- e)** Los movimientos suelen ser físicos y de forma inconsciente.
- f)** La experiencia física forma la conciencia.
- g)** los movimientos continuos desarrollan la mentalidad rítmica.

Este método busca desarrollar el sentido rítmico, auditivo y tonal a partir del trabajo de los siguientes aspectos:

- La rítmica basada en la improvisación: donde se instruye a los niños a caminar libremente, el piano acompaña al introducir una marcha suave y lenta, sin la mínima prevención, los alumnos proceden a adaptar paso a paso su marcha al compás de la música. De esta forma van introduciendo los valores de las notas (las figuras): Las negras para marcha, Las corcheas para correr La corchea con puntillo y semicorcheas para saltar.



- La orientación en el espacio: que incluye ejercicios como, por ejemplo, marchas en círculo hacia derecha e izquierda, levantando y bajando los brazos a la voz de “hop”, en definitiva: reflejos, precisión y automatismo.
- El sentir los matices: como ejemplo: el profesor toca una música suave, los alumnos andan de puntillas y cuando la música es fuerte y marcada, marchan marcando fuertemente el paso.
- El silencio: aquí el silencio es equivalente a estar en reposo.
- La Iniciación a los sonidos: a través del desarrollo de los reflejos musicales conectando los movimientos con el oído.
- la Interpretación y el carácter musical ligado a los movimientos expresivos.
- La rítmica y los sonidos corporales: palmadas, silbatos o silbido, pisadas, etc.

Es un método aprobado por médicos y psicólogos. También aplicado para niños neuróticos y retardados, con dificultades mentales. Donde se emplea material de gimnasia como: aros, pelotas, cintas, etc. No se trata de “gimnasia rítmica”, sino de una base de formación musical que permita adquirir todos los elementos de la música. Se utilizan también instrumentos de percusión como triángulos y panderetas.

Para comunicar la grafía musical, Dalcroze usa un juego donde se representan los valores de las notas en cartones. Uno de los aspectos importantes para trabajar en clase es la relajación, este método fue introducido de forma prematura por el español Joan Llongueres y continua vigente en el Instituto Llongueres en Barcelona, totalmente comprometido con esta pedagogía.

### **Zoltan Kodály, “el método Kodály”:**

Zoltan Kodály fue un compositor, pedagogo, musicólogo y folklorista húngaro de gran trascendencia. Su método se ve grandemente influenciado por los temas folclóricos de su país, desde lo pedagógico, se basa en: la fononimia, la lectoescritura, las sílabas rítmicas y el solfeo relativo a partir de la premisa de que “la música no se entiende como entidad abstracta, sino vinculada a los elementos que la producen (voz e instrumento)” La práctica con un instrumento de percusión y el sentido de la ejecución colectiva son los puntos principales en que se asienta su método.

Este método se basa en que: La música es para todos, aunque no se aprenda un instrumento, El aprendizaje musical debe seguir un proceso de lo simple a lo complejo y el adiestramiento musical debe comenzar lo antes posible. Busca facilitar el lenguaje de la música en los primeros años, por lo que propone el uso de fonemas para el ritmo así:

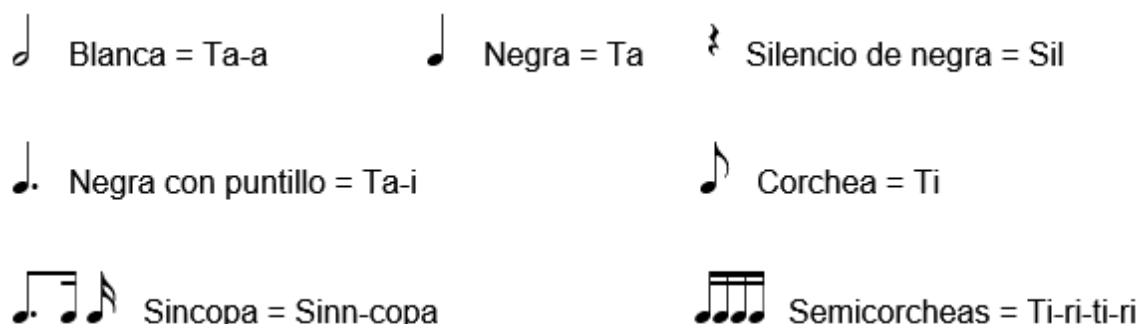


Figura 1. Fonemas método Kodály.

Kodaly propone el uso de la Fononimia para la entonación a través de diferentes posturas y movimientos en las manos, y la identificación de la altura de los sonidos con sus respectivos nombres. Los ejercicios de entonación se realizarán mediante gestos. El sistema hexacordal de Guido d'Arezzo y su mano Gúidoniana es la inspiración de Kodály. Donde prefiere utilizar la voz como referencia y sugiere evitar emplear el piano al principio.

Al cambiar la vocal del fonema indica la alteración de los sonidos. Para trabajar los sostenidos se utiliza la vocal "i" y para los bemoles la vocal "a". Por lo que la escala cromática ascendente y descendente quedaría de la siguiente manera:

<p><b>do-di, re-ri, mi, fa-fi, sol- si, la-li, ti, do'</b>  <b>do', ti-ta, la-lo, sol-sa, fa, mi-ma, re-ra, do</b></p>
--

Figura 2. Fonemas método Kodály.

El do superior y las notas por encima de él se escriben siempre con apóstrofo a la derecha, en la parte superior de la sílaba o letra y las notas por debajo del do, tienen un apóstrofo a la derecha en la parte superior de la sílaba. Este método húngaro también utiliza algunos elementos básicos del método Dalcroze. Para Kodály el

aprendizaje de la música debe estar relacionado con la cultura propia de cada país, utilizando canciones populares e infantiles. Las ideas pedagógicas del compositor húngaro parten de su fuerte convicción de la música como algo de todos y para todos, con una función social de primer orden. Asimismo, opinaba que la educación musical es un derecho universal y debía comenzar en la escuela de párvulos, donde se puede aprender lo que sería demasiado tarde aprender en la escuela elemental (Kodály, 1974).

Los principios de la filosofía educativa de Kodaly resumidos de la información que nos trasladan Forrai & Breuer (1985) e Ittzes (2004) son los siguientes:

- ✓ La educación musical debe ser impartida en las escuelas, a todos los niños.
- ✓ La base de la educación musical es la práctica del canto y no el aprendizaje de un instrumento.
- ✓ La enseñanza de la música debe comenzar, junto a la asimilación de la Lengua materna, con el canto de melodías de la tradición folclórica.
- ✓ además de los cantos tradicionales, los materiales de enseñanza deben incluir el trabajo de los grandes compositores de la historia y han de seleccionarse siguiendo criterios de calidad estética.
- ✓ Los ejercicios sobre literatura musical seleccionada deben servir para entrenar la memoria musical, el oído interior y la percepción armónica.
- ✓ El canto es la enseñanza más efectiva teniendo en cuenta la calidad de los materiales musicales seleccionados y, al mismo tiempo, es la base del posterior trabajo instrumental.
- ✓ Aprender a leer y escribir música debe basarse en el solfeo relativo.

### **Edgar Willems, “método de Willems”:**

Edgar Willems, pedagogo, musicólogo e investigador que nació en Bélgica, pero desarrolló su labor pedagógica y musical en Suiza. Se formó musicalmente en el conservatorio de París. Para él la música está relacionada con la naturaleza humana, considera que sirve para despertar y desarrollar las facultades del hombre.

Relaciona Hombre con Música y establece 4 niveles de comunicación:

<b>HOMBRE</b>	Música
<b>INSTINTO</b>	Ritmo
<b>AFECTO</b>	Melodía
<b>INTELECTO</b>	Armonía

Tabla 1. Relación Hombre-Música método Willems.

Las ideas pedagógicas de Willems se basan en la relación psicológica entre la música y el hombre. Otra idea pedagógica de partida es la importancia que le concede a la audición interior, clave de la verdadera musicalidad. junto al instinto rítmico es la característica por excelencia del don musical que comporta, a la vez, los aspectos sensoriales, afectivos y mentales. (Willems E. , 1984) (Willems E. , 1987).

Las cualidades del sonido son para Willems la ventana que nos abren al conocimiento de otros elementos de la música, a partir de la duración y de la intensidad del sonido se alcanza el dominio rítmico, por otra parte, el timbre de un sonido nos marca a través de su espectro la habilidad de reconocer la naturaleza de los sonidos, por último, con la altura logramos llegar de lleno al dominio musical, es decir, a la melodía y la altura (Pascual, 2010). Por lo tanto, “debe plantearse una relación entre los elementos fundamentales de la música y los de la naturaleza humana” (Willems, 1994).

Su enseñanza está basada en cuatro fases fundamentales:

1. Desarrollo sensorial auditivo.
2. Audición y la práctica rítmica motora.
3. Selección pedagógica de un repertorio de canciones.
4. Ejecución de marchas para desarrollar ante todo el sentido de la forma en el tiempo.

En este método el ritmo, se trabaja como naturaleza fisiológica, usando el propio cuerpo. Excluyendo los procedimientos extra musicales como punto de partida: colores, dibujos, cuentos, juegos... estos son, según Willems, contraproducentes ya que dispersan la atención del niño. El autor del método considera que la actividad musical es un lenguaje interior y los demás lenguajes, exteriores, por tanto, son una pérdida de tiempo (Willems, 1994). En su lugar, utiliza elementos tomados

exclusivamente de la música, pues “la vida rítmica en ella misma es bastante completa” (Chapuis, 1997) Chapuis, expone algunas de las prácticas de este método que se utilizan en los primeros grados de iniciación musical para obtener el dominio rítmico en el niño.

- **Los choques sonoros.** Son el punto de partida de la didáctica del ritmo. Sonidos que se producen al entrar en contacto con un obstáculo (mesa, suelo, otra parte del cuerpo) que podrían ser reemplazados por palillos o claves. Logrando que el alumno salga de sí mismo y se nutra rítmicamente de forma viva. Son importantes para desarrollar el instinto y la conciencia de los distintos elementos métricos.

- **El ritmo sonoro libre.** Parte del choque sonoro. Estos se acompañan de vocablos, sonidos onomatopéyicos o palabras sin sentido. Se pide la participación activa del niño al proponerlas ya que se busca que el niño imite la naturaleza sonora de los golpes que realiza, tomando así conciencia de su propio actuar. Ejemplos de recursos para trabajar en esta práctica son: repetición de frases, alternancia de manos, variación de palabras, preguntas y respuestas...

- **Canciones.** Permiten Integrar los elementos fundamentales de la música: ritmo, armonía y melodía. Con los que el niño vive inconscientemente. las canciones, permiten trabajar el movimiento corporal de la siguiente manera: balanceo de los brazos o el cuerpo (por ejemplo, en las canciones de cuna), marcha o saltos con pies juntos a distintas velocidades (las canciones saltarinas) ... También se deberá trabajar batiendo el ritmo, el “tempo”, el primer tiempo fuerte o las divisiones y subdivisiones ya sea con la marcha, palillos o las manos. Básicamente para trabajar el ritmo realiza una serie de ejercicios como: Marcar el ritmo de canciones y tratar de adivinar de cuál se trata, Tomar conciencia del número de golpes dado con rapidez, Inventar ritmos a partir de los cuales se improvisará y Ejercicios de preguntas y respuestas. De igual manera este método trabaja la **POLIRRITMIA**, marcando el ritmo de una canción con una mano y con la otra el tiempo, etc...

Willems también le da gran importancia al canto, para lo que propone un repertorio de canciones populares, sencillas, canciones de intervalos. Canciones con lenguaje y mímica y canciones ritmadas con movimientos sencillos y naturales. Los

principales planteamientos de su método se exponen en el libro “Bases psicológicas de la educación musical. La difusión del método Willems se debe al trabajo de su discípulo Jacques Chapuis, presidente de la Sociedad Internacional Musical Edgar Willems.

Siguiendo a (Damaceno, 1990) un resumen de los principios metodológicos de Willems comprendería los siguientes enunciados:

- El desarrollo de la sensibilidad auditiva, afectiva y mental a través de ejercicios con finalidad musical.
- La importancia de la estimulación de la capacidad auditiva.
- El uso de instrumentos diseñados especialmente para el entrenamiento auditivo.
- La estimulación del sentido rítmico y del tiempo a través de las acciones naturales de caminar, correr, saltar, deslizarse y girar.
- El dictado musical como base para el desarrollo de la memoria musical y de la percepción auditiva interna.
- El desarrollo de la lectura y estructura musical y del trabajo instrumental a través del estudio de canciones presentadas de forma ordenada y seleccionadas con criterios pedagógicos.
- supeditar el estudio del contenido teórico musical a la experimentación del fenómeno musical desde el punto de vista sensorial afectivo.

### **Carl Orff, “el método Orff-Schulwerk”:**

Fue diseñado por Carl Orff, compositor y pedagogo alemán. Que se Inspiró en Dalcroze, realizó un profundo estudio del niño ligado a los 3 términos: palabra, música y movimiento. El consideraba que el inicio de la educación musical está en la rítmica, que ocurre de forma natural en el lenguaje, los movimientos y percusiones que este sugiere. Para Dalcroze la rítmica, o ritmo del cuerpo, son la base y punto de partida de los estudios musicales, mientras que Orff toma como base los ritmos del lenguaje. Es un método pedagógico para la enseñanza musical, Un sistema educativo, que también se usa en musicoterapia. Orff introduce los instrumentos de

percusión y fomenta la prosodia, además de utilizar canciones de tradición oral. En cuanto a la entonación, introduce la melodía partiendo en principio de dos sonidos que se realizarán con el intervalo de tercera menor y poco a poco se irán ampliando hasta formarse la escala pentatónica, los sonidos serán estudiados según la secuencia: sol, mi, la, do, re. Y se inicia interpretando patrones rítmicos sencillos, hasta llegar a interpretar piezas de conjunto con un xilófono, metalófono, glockenspiel y demás instrumentos de percusión. Su objetivo es lograr la participación activa mediante elementos musicales. Es un método que parte de recitar y entonar nombres, rimas, adivinanzas y dichos populares, resaltando las características rítmicas del lenguaje y utilizando la rítmica corporal, instrumentos de pequeña percusión e instrumentos de sonidos determinados.

Las bases fundamentales del método propuesto por Orff son:

- La participación activa en la expresión musical, vocal, instrumental y corporal, a partir de imitación e improvisación.
- La selección y elaboración de materiales de calidad y efectividad que constituyen repertorio de música elemental progresiva. Orff insiste en no confundir lo elemental con lo pobre.
- El trabajo en grupo sobre patrones y esquemas, alrededor de espectáculos teatrales con dimensión social.
- El empleo de instrumentos sencillos (instrumental Orff), que permiten resultados musicales casi inmediatos sin grandes dificultades técnicas.}
- La realización de actividades vocales (fonéticas y cantadas), instrumentales de movimiento y danza.

Para Orff no es solo el tocar un instrumento para la expresión instrumental, sino incluir la participación en grupo, en la improvisación y en la creación. Junto con el lenguaje y el movimiento, el contacto con la música es practicada por el alumno con todos sus elementos: ritmo, melodía, armonía y timbre, concediéndose gran importancia a la improvisación y a la creación musical, para ello los instrumentos de percusión tanto de sonido indeterminado como determinado (láminas) tienen especial importancia.

Los esquemas rítmicos están formados de dos en dos y de cuatro en cuatro compases, con el fin de que vayan adquiriendo el sentido de la cuadratura. Utiliza ejercicios de eco, los cánones melódicos, ostinatos, etc. Un aspecto muy desarrollado por el método Orff es el del movimiento, pero se trata de un movimiento corporal básico, no de ballet. Hablamos de caminar, saltar o trotar al ritmo de la música. Para Orff, el cuerpo trabajará como un instrumento de percusión de timbres variados, que emplea cuatro planos sonoros, pies, rodillas, palmas y dedos, con los que se pueden conseguir distintas variedades rítmicas y dinámicas. Este método toma los elementos en su estado más primitivo y originario: ritmo y melodía simplificados al tiempo y sonido; instrumentos naturales como son el cuerpo, la palabra o la canción infantil; y el movimiento en su manifestación más pura como puede ser correr, andar o saltar (Sanjosè, 1997).

Podemos llegar a la conclusión de que Orff basa su método o sistema en los ritmos del lenguaje, cuyas palabras poseen una rica fuente de elementos rítmicos, dinámicos y expresivos, que junto con el cuerpo forman la conjunción del ritmo y la vivencia del mismo. El método Orff-Schulwerk, tiene su base en la triple actividad de la “palabra, música y movimiento” dando gran importancia a la creatividad e improvisación. Por lo tanto, el objetivo del método es la participación y el protagonismo del niño, a quien se le invita a hacer música, no a conocerla (Pascual, 2010).

Autores como (Escudero, 1996), (Sanjosè, 1997), (Pascual, 2010) o (Gertrudix, 2011), recogen en sus obras, algunos de los recursos que propone el método Orff-Schulwerk. Como son:

- **Los Gestos sonoros.** Es decir, considerar el cuerpo como un instrumento musical el cual, a partir de su movimiento, produce timbres y ritmos diversos: chasquido de dedos, palmas con las manos, palmadas en las rodillas o pisadas.
- **Los Instrumentos.** Después de trabajar con los instrumentos corporales, se pasará a los de banda rítmica escolar, principalmente en Educación Infantil: la voz, a la cual le atribuye una gran importancia; los instrumentos de pequeña percusión no afinada; los instrumentos de láminas y placas. También es una práctica



recomendable que sean ellos mismos los que, a partir de materiales reciclados, construyan sus propios instrumentos de percusión no afinada. Les satisface y responsabiliza en el cuidado de sus instrumentos (Orff, 1982).

- **El lenguaje.** Orff considera que el lenguaje tiene sus propios ritmos y que, por tanto, la palabra hablada es la célula generadora del ritmo y la música. Esta posee una gran variedad de esquemas rítmicos y una gran expresión, puede utilizarse para explicar el pulso (sílabas), la acentuación (sílaba tónica) y el compás (sílaba tónica y sílaba átona). Es habitual en esta metodología practicar con las palabras antes de llegar al trabajo melódico de una canción. Pero no sólo utiliza la palabra simple, también emplea frases y textos. El recitado de poemas, rimas y adivinanzas, son muy útiles y motivadoras.

- **Las Formas musicales.** En la obra de Orff se trabaja con distintas formas musicales: eco, cánones, ostinato, pregunta y respuesta.

- **La improvisación.** Una de los fines de este método es el desarrollo de la creatividad que musicalmente se manifiesta en la improvisación. El maestro deberá conducir al alumno desde esa improvisación propia y libre hasta una adecuada improvisación musical. Pero antes de adentrarse en esta tarea, el niño debe sentirse seguro en la repetición del eco y el trabajo de otras formas musicales.

### **Maurice Martenot, “método Martenot”:**

Maurice Martenot, compositor, inventor y pedagogo nacido en Francia. Piensa que conviene trabajar el sentido instintivo del ritmo en su estado puro, descartando en un principio las nociones de medida y melodía. Su método está basado en **la IMITACIÓN**. Este método sugiere La alternancia de esfuerzo y reposo, el Trabajo con el ritmo dentro de las frases y el desarrollo del oído. Su teoría plantea que un alumno es incapaz de mantener un esfuerzo intenso durante demasiado tiempo, si no hay un descanso. Por lo que propone un esfuerzo intenso de corta duración, mejor que uno prolongado y superficial. Los principios básicos de la teoría de Martenot se basan en las tres fases de Montessori:

- Presentación – imitación (Tras la presentación del concepto se produce la imitación).
- Reconocimiento - mediante el dictado o la audición. (La reflexión o reconocimiento se hace mediante el dictado o la audición).
- Realización - reproducción del ritmo en estado puro. (La realización se basa en la reproducción espontánea del ritmo en estado puro).

Estos tres principios son utilizados por Martenot para la educación del sentido rítmico y para la educación del oído, haciendo que el alumno llegue a expresarse libremente con los elementos rítmicos que ha percibido, logrando así afianzar la estructura rítmica aprendida y fomentar su participación y capacidad creativa. Para Martenot la frase o expresión verbal debería ser el principio de la realización del ritmo, para él es indispensable realizar un buen trabajo rítmico haciendo repeticiones de fórmulas encadenadas. Imitar y repetir una fórmula desarrolla el órgano sensorial. Trabaja ejercicios de ecos rítmicos utilizando la sílaba “la” y en cuanto a la entonación partimos del canto por imitación, empleando la sílaba “nu”. Se trabaja el gesto de izquierda a derecha horizontalmente hasta cambiar la altura, se parte de los sonidos fa - sol – la. Para él, el canto imitativo ayuda a fomentar la memoria musical, para así llegar a la reflexión o reconocimiento. Es propio de este método el hacer ejercicios de relajación y juegos de silencio. las ideas pedagógicas del compositor Francés Maurice Martenot parten de considerar la música como materia artística de lugar privilegiado en la educación, al contribuir al desarrollo pleno del ser humano. Para Martenot, la educación musical autentica es la que equilibra los contenidos teóricos y técnicos con la vivencia espiritual (Martenot, 1993). los principios básicos según el propio Martenot son los siguientes (Martenot, 1993):

- Estimular la memoria musical a través del canto y el oído musical a través de ejercicios sensoriales.
- Cultivar el sentido rítmico a través de experiencias con la pulsación formulas rítmicas e independencia entre ambas, desarrollando al mismo tiempo destreza muscular.

- Fomentar el canto libre a través de la imitación o canto seminconsciente que nace de la necesidad espontánea de expresión
- Educar la técnica vocal y el aprender a oírse a través del canto consiente o canto obligado.
- Ejercitar la lectura de ritmos, notas e intervalos anticipada, lo cual exige concentración y disociación mental.
- Practicar el dictado musical, como elemento básico en la formación musical.
- desarrollar la audición interna a través de la cual el niño establece una auténtica relación con la música que vive en su interior.
- Primar la expresión practicando la improvisación.

## 4.2 Didáctica musical:

La didáctica como campo fundamental dentro del contexto educativo, se ha tomado desde diferentes puntos de vista; algunos como construcción de aprendizajes; otros como las mediaciones pedagógicas que se realizan en el aula; así como las estrategias de aprendizaje y, otras tantas aproximaciones.

Es así como el estudio de la didáctica no es nuevo, desde Comenio, se ha pensado y postulado frente a los procesos educativos, pero lo relevante del tema es la manera como se concibe en la actualidad. Algunos teóricos la abordan desde la ciencia, otros desde el arte, o, desde la filosofía, sin embargo, lo importante, es el cambio conceptual que se presenta frente a la definición de didáctica.

Torres y Giron recuerdan que “Etimológicamente la palabra didáctica se deriva del griego didaskein: enseñar y tékne: arte, entonces, se puede decir que es el arte de enseñar (Girón, 2009). De acuerdo con Imideo G Nérici, la palabra didáctica fue empleada por primera vez, con el sentido de enseñar, en 1629, por Ratke, en su libro Principales Aforismos Didácticos. El término, sin embargo, fue consagrado por (Comenio, 1657)

En el mismo texto más adelante se plantea que:

*“La didáctica general, está destinada al estudio de todos los principios y técnicas válidas para la enseñanza de cualquier materia o disciplina. Estudia el problema de la enseñanza de modo general, sin las*

*especificaciones que varían de una disciplina a otra. Procura ver la enseñanza como un todo, estudiándola en sus condiciones más generales, con el fin de iniciar procedimientos aplicables en todas las disciplinas y que den mayor eficiencia a lo que se enseña". (Girón, 2009)*

A continuación, se plantea un recorrido por los distintos aspectos que comprende la didáctica musical:

### **La música en la primera infancia:**

El ser humano es de por sí un ser creador, el cual en su necesidad de comunicar y expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos recurre a diversos lenguajes, los cuales utilizan diferentes símbolos y códigos que representan significados y significantes propios de cada uno (Camargo, 2014, pág. 13). Entre estos lenguajes está la música, la cual además de ser un canal de comunicación, permite expresar emociones y sentimientos, así como pensar o dudar, dirigirnos a varias personas al tiempo, que sin necesidad de ser entendida puede ser efectiva para quien la escucha y siente (Camargo, 2014, pág. 23) De ahí, su gran valor en la educación inicial, ya que los sonidos transmiten y comunican ideas, permitiéndole al infante expresarse de manera libre y creativa, aunque no haya desarrollado a cabalidad su lenguaje verbal como tal. La música le brinda al niño/a la posibilidad de moverse, explorar su cuerpo y todas sus sonoridades, no solo la voz, sino que puede incluir los sonidos corporales, así como elementos externos como son los objetos sonoros (MEN, 2014)y los instrumentos musicales. Es por esto, que la música es fundamental en la etapa inicial, ya que ella brinda gran libertad en su manejo y expresión, además de otros aspectos planteados en el documento del ministerio de educación nacional (MEN, 2014, pág. 25)cundo afirma que: "Abordar la expresión musical en la educación brinda la posibilidad de transmitir y preservar, a la manera de cada territorio las usanzas, tradiciones y prácticas que conforman la historia de las comunidades, unidas por un país, posibilitándose entonces la creación de su propia historia".

De esta manera, la educación musical en la primera infancia, no está ligada al desarrollo de la facultad interpretativa, ya sea en el canto o en un instrumento, sino que busca la formación integral de todas las facultades del ser humano, la

psicológica, sociológica psicomotora e intelectuales, tal como lo plantea (Pascual mejia, 2006).

### **Percepción auditiva:**

Camilleri, Lorenzi, Chaix & Loyzaga (Camillioni, 2007) afirman que “La percepción auditiva es la representación mental del entorno sonoro inmediato. Se lleva a cabo en el cerebro y de ella deriva la interpretación y la comprensión de nuestras sensaciones auditivas. Esquemáticamente, el oído codifica los diferentes sonidos que nos llegan. El cerebro, por su parte, analiza las señales codificadas para reconstruir mentalmente la escena auditiva, de acuerdo con la experiencia previa, el estado emocional y la atención que se preste a esas señales. (Camillioni, 2007)

Es así como Giuliano, recuerda que desde la antigüedad el aparato auditivo analiza y descompone los sonidos para decodificarlos en voces, música, ruidos sonidos, entre otras cosas (Giuliano, 2013 , pág. 2).

La importancia de desarrollar la audición, se reafirma en los lineamientos musicales, donde nos dicen que: “La escucha es la educación de la atención, se produce al recibir, interpretar y comprender la información que proviene de la audición. Sin embargo, no existe una sola audición, ya que cada persona incorpora sus experiencias y su subjetividad frente al estímulo sonoro. En consecuencia, el resultado dependerá de la experiencia y la práctica particular de cada uno. La escucha activa permite así percibir, asimilar, comprender y, en definitiva, gozar con la música (Mincultura., 2015, pág. 52).

Los procesos de percepción auditiva, son la puerta de entrada a la comprensión del mundo sonoro que nos rodea, el saber diferenciar entre el oír y el escuchar, es una labor que todo docente debe emprender en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin importar el área de conocimiento a trabajar.

Continuando con los conceptos sobre la percepción, Alfonso García de la Torre explica que en la audición se deben tener en cuenta varios factores, a nivel psicológico y fisiológico, que la afectan. El primer factor es el tener un aparato auditivo, donde comienza el camino para que los estímulos auditivos se conviertan

en sensación sonora, el cual trabaja en combinación con otros traductores como el oído, tacto, etc. Que nos facilitan gran información que llega al cerebro para ser procesada.

Complementando este concepto, Cubillo (Cubillo, 2012, pág. 71), explica que: “La percepción auditiva, es una teoría que pone énfasis en los seres humanos como receptores activos de información y hace hincapié en el entorno donde se realiza la percepción. Este posicionamiento se interesa más por las características generales de la información de un conjunto de estímulos dados, que por el análisis de sus componentes”.

de esta manera se puede decir que La percepción auditiva, es la capacidad que permite oír y escuchar para discriminar las sensaciones acústicas que se perciben del entorno a través del oído. En donde, se logra identificar y analizar los sonidos y ruidos, llegando a imitarlos y reproducirlos cada vez con mayor precisión. Entonces el proceso es escuchar, identificar, imitar o reproducir.

El proceso de la percepción auditiva es un primer paso, para procesar la información que nos llega del exterior por medio de los sonidos. Cuando ya se tiene la información interiorizada, empieza nuestro proceso de expresión, la cual se manifiesta a través de la voz, el ritmo, y el trabajo corporal.

El primer trabajo a desarrollar en la primera infancia es el auditivo, la escucha intencionada, ya que en estos momentos del desarrollo los niños/as son ante todo auditivos, están prestos a relacionarse con su entorno por medio de los sonidos.

### **Expresión sonoro musical:**

La expresión musical es parte de la manifestación del ser humano, en ella están presentes los sentimientos, la comunicación, la comprensión y todos aquellos aspectos que tocan la sensibilidad que nos caracteriza. El cuerpo es el primer instrumento que se encuentra en la historia, los sonidos corporales, guturales, la voz y, la creación de códigos sonoros que después trascendieron a un lenguaje articulado, es lo que nos identifica como seres creativos, pensantes y transformadores de su propia realidad.

Como elementos fundamentales de la expresión musical se encuentra la voz y la rítmica corporal, sobre esta última, Vernia (Vernia, 2012) cita a Bachmann cuando plantea que la rítmica se fundamenta en la movilización de mente y cuerpo, ocupándose de la persona tal como es, sin diferencia de edad, capacidades y dificultades manifiestas o latentes. Y, continúa citando a Dalcroze, diciendo que él opinaba que “la música no se oye solamente por el oído, sino por todo el cuerpo, todas las facultades humanas deben poder auxiliarse mutuamente, dándose un equilibrio y armonía a través de unas actividades que actúen en concordancia (Bachmann, 1998).

Al referirse a la expresión musical, (Subirats, 2011), parte del hecho que el hombre puede expresarse de muchas formas distintas. Desde el grito al llanto, del canto al silencio reflexivo, nos muestra la riqueza que se puede lograr. (Aymerich, 1971) Y siguiendo con sus conceptos, plantea que: “La expresión es una de las características del ser humano. El hombre es capaz de expresarse de muchas formas distintas y con una extensa gama de matices. Desde el grito al llanto, existen mil y una maneras de proclamar lo que siente”. (Subirats, 2011), La investigación en didáctica de la Expresión Musical Universidad de Barcelona. Además, considera la voz como el instrumento natural, que desde sus primeras manifestaciones como son los balbuceos, evoluciona hasta llegar a ser el lenguaje, el cual alcanza la categoría de arte cuando se puede expresar por medio del canto. Los instrumentos musicales, considera, son la continuidad de la voz con los que también el hombre va a expresar sentimientos, pasiones, estados de ánimo, e incluso música pura. Y, por último, referencia la expresión corporal, ya que nos permite expresar nuestros sentimientos, por medio del gesto y de nuestro rostro. (Subirats, 2011, pág. 180).

La expresión es un elemento fundamental en la primera infancia, ya que como dice Fernandez, lo importante es que aprendan a utilizar su voz, a cantar siguiendo el ritmo y la entonación, a manejar los recursos sonoro corporales, utilizar los objetos sonoros cotidianos y los instrumentos simples, a moverse con la música, disfrutarla, explorarla, elaborarla y expresarse, y esto, no debe ser aislado, debe ir

con la expresión corporal, oral y escrita, y como plantea Ana Isabel, con todos los aspectos de la educación infantil, ya que en esta etapa debe ser globalizada atendiendo a las características de los infantes (Fernández, 2009, pág. 7).

De este modo la expresión musical, es esencial dentro de la formación vocal y rítmica, así como del manejo corporal, y es deber del docente brindar los elementos necesarios para facilitar este proceso, el cual va acompañado de la percepción y del lenguaje musical, con el fin de obtener una formación musical integral.

### **Sobre el lenguaje musical:**

Se denomina lenguaje musical a todos los elementos pertinentes a la teoría propia de esta área del conocimiento. Pero no solo se debe remitir a aquellos que ayudan a realizar la escritura musical, sino a todos los que permiten una mejor comprensión del proceso de formación musical.

Ribes relaciona la importancia del lenguaje musical como lo es el lenguaje lógico matemático, al plantear que este último se define como una serie de invariantes relacionadas con las percepciones que se pueden tener sobre el mundo de los objetos y sus relaciones, así, continúa con el lenguaje musical el cual se puede ver como un lenguaje interno, mental, que posee esquemas o características invariantes que se muestran a través de las experiencias musicales (Ribes, 2006).

De igual manera, Sosa se enfoca en el análisis de las obras musicales y su interpretación, resaltando elementos importantes para aquel músico que sea instrumentista. En nuestro caso, más que tener las herramientas necesarias para un análisis musical de los compositores y obras para su interpretación, es poder acercarse al campo musical con conocimiento de cómo se da su escritura, su estructura interna, sus signos fundamentales, que además son de carácter universal y ahí radica la importancia de conocerlos (Sosa, 2012).

La adquisición del lenguaje musical por parte de los docentes de pedagogía es importante, porque les abre todo un mundo sonoro, que no necesariamente es ofrecido por los medios de comunicación y, tampoco están en el ámbito de la



canción, por ende, se vuelve labor del docente buscar nuevas alternativas sonoras. Los elementos del lenguaje musical básico pertinentes que deben adquirir en su formación musical los docentes de Pedagogía Infantil, son las figuras musicales, las notas, el pentagrama, las claves musicales, la métrica y, la lectura rítmica y de alturas, los modos rítmicos, los matices agógicos y dinámicos, el fraseo, la estrofa, el coro, el sonido y sus cualidades, el silencio, el ruido, los elementos constitutivos de la música, la clasificación de la voz humana y de los instrumentos y, los géneros musicales entre otros. Con estos aspectos básicos, la comprensión y la posibilidad de trabajar el lenguaje, es factible dentro de su labor diaria, teniendo siempre presente que debe, como se plantea en el documento del MEN (MEN, Arte, cultura y patrimonio, 2008) favorecer el sentir que construye la interacción emotiva del aprendizaje, el deseo de conocer y de expresarse en ambientes colectivos, poner en relación a los sujetos y sus contextos, ayudando a consolidar la experiencia estética como parte del conocimiento, a los niños de la primera infancia (MEN, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural , 2010)

Sin embargo, es importante destacar que primero que todo, el docente de pedagogía infantil debe desarrollar su capacidad expresiva sonoro musical, su sensibilidad frente al trabajo lúdico sonoro, con el fin de poder cumplir con los planteamientos dados por el MEN en los lineamientos de iniciación donde se proyecta que: "La iniciación musical es una etapa dentro de un proceso dirigido de acercamiento al lenguaje musical que comprende como bases fundamentales: la experimentación sonora, el desarrollo y la fundamentación auditiva, el cuerpo y el movimiento, la voz, el instrumento, la improvisación, la fundamentación estética y analítica, y el juego. Por medio del desarrollo de destrezas, habilidades y facultades desde la práctica colectiva con una mirada integral del ser, la iniciación busca propiciar la excelencia de la expresión en cualquier sistema o ámbito musical, cultural y social, y el desempeño con disfrute e idoneidad (Mincultura, 2015, pág. 13).

Además de estos aspectos no se debe perder el sentido que tiene la educación artística en la primera infancia, la cual como se plantea en el documento del (MEN, Arte, cultura y patrimonio, 2008, pág. 7)

*“Debe generar una reflexión contextualizada en torno a la formación integral, a partir de la priorización de contenidos esenciales y el aporte en el fortalecimiento de las competencias básicas, que además de mejorar los aprendizajes en las estudiantes, les permita encontrar espacios de expresión simbólica personal, opciones para la utilización del tiempo libre y arraigo e identificación cultural, familiar, social, regional y nacional, para responder a las demandas de la sociedad actual”*

Es importante la entonación y el oído musical, debe conocer suficientemente la técnica vocal y ha de reconocer las dificultades que las canciones puedan presentar en los niños, para detectarlas y, sobre todo, subsanarlas.

Realizar un desarrollo del currículo teniendo en cuenta el contexto supone partir de la teoría del currículo antes que de las ideas más o menos afortunadas de músicos preocupados por la enseñanza musical. En otras palabras, el currículo ya no se basa en ocurrencias o intuiciones, sino en evidencias empíricas obtenidas a partir de procesos de investigación. Con esta afirmación no pretendemos cuestionar la validez del desarrollo de un currículo técnico-práctico interesado en la consecución de un producto, sino señalar que ese desarrollo, en educación musical, en general no se ha hecho a partir de la teoría del currículo, sino desde la consideración de la música como un objeto concluso, cosificado, que diría Adorno (Adorno, 1976) se merece transmitir a las siguientes generaciones. Lo característico de esta nueva etapa es que se preocupa no ya de lo que los estudiantes han de aprender de música, sino de lo que la música puede hacer por esos estudiantes para educarlos.

Desde el punto de vista estético sucede algo parecido, pudiendo agruparse en dos los distintos conceptos artísticos y musicales: la consideración de la música como producto de consumo, o como un proceso vivo y creativo que responde a las exigencias de su tiempo (Aróstegui, 2008). Considerar la música como hija de su tiempo y de su sociedad o no, relacionada más con el proceso o con el producto artístico según el caso, necesariamente influye en la consideración del papel que la misma tenga dentro del currículo ordinario. No es lo mismo una enseñanza musical

que se base en que sólo existen unos valores objetivos, independientes del contexto social en el que se crea y escucha, que la que reconozca que existen otros, además de los propios de la estructura y material sonoro (Raventós, 1999). La música tiene unos valores intrínsecos, pero también otros extrínsecos que median en la apreciación del conjunto por parte de la persona. Tal distinción es meramente epistemológica, pues en la práctica ambos se dan simultánea e inseparablemente.

En definitiva, se plantea no sólo la posibilidad, sino la necesidad de que la educación musical se utilice como fin y como medio educativo, pues ambas van dirigidas en realidad a lo mismo, a una educación centrada en el proceso artístico y a una formación ciudadana, puesto que sus valores son los mismos, por lo que desarrollar una es desarrollar la otra, y viceversa. No en balde, "la revolución del arte en nuestro siglo es algo más profundo: nada menos que una revuelta contra la visión científica del mundo en su totalidad, y contra su ética de la dominación" (Small, 1991). Como este mismo autor defiende, la actividad musical vista desde esta perspectiva de contexto, no sólo ofrece una alternativa al callejón sin salida en que la práctica usual había metido a la música culta, sino también una posibilidad de reestructuración de la educación y de la sociedad. Ambas están relacionadas, y el cambio en una de ellas afecta a la de las otras dos. Esto resulta evidente si reconocemos un sistema de valores ideológicos y morales, y por tanto subjetivos, que subyacen a estos tres ámbitos. Esto es debido a que:

*"Hay una gran diferencia entre decir que hay una verdad universal que proporciona respuestas a cada situación, y considerar que la vida es una continua búsqueda en la que somos nosotros los que construimos significados y descubrimos nuestras propias verdades. Ambas perspectivas [...] acarrear muchas implicaciones para las artes y para la educación. Desde la primera, nuestra tarea es estudiar lo que ya nos viene dado. En la otra, nuestras acciones, percepciones, y pensamientos perfilan el mundo. Ambas ideas no pueden coexistir en el mismo currículum al mismo tiempo. Las implicaciones para las artes son evidentes" (O'Fallon, 1995).*

Un primer tipo de conocimiento objetivo es el proposicional, el de los sucesos y hechos, es decir, el saber qué. Pero la información de, por ejemplo, cuántas sinfonías escribió Beethoven, es algo que se adquiere por medios extramusicales,

por lo que, respecto al significado musical, es algo de segunda mano. De ahí que haya que relacionar el conocimiento proposicional con los otros modos de conocimiento musical; es decir, ponerlo siempre en relación con el contexto en el que se proporciona y en el que se va a aplicar.

Por eso Swanwick en (Swanwick K. , 1994) se centra en el conocimiento de la música, un conocimiento personal y de primera mano y, aun así, para él objetivo. Un primer tipo sería el que está en relación con los materiales de la música, el saber cómo aprehenderlos y utilizarlos. Aquí se incluyen las capacidades de discriminación auditiva, control manipulativo y lectoescritura musical, de gran importancia en nuestra cultura. Son cuestiones técnicas ineludibles, por lo que puede ser un arma de doble filo:

*“A diferencia del conocimiento proposicional, la mayor parte del saber cómo no puede ser aprendido ni mostrado verbalmente, aunque el análisis técnico puede resultar útil. Sin embargo, aunque tales cuestiones puedan ayudar, también pueden alejarnos de la comprensión musical si se convierten en un fin en sí mismas”* (Swanwick K. , 1991, pág. 17).

El conocimiento verdaderamente importante para él es el de comprensión, el conseguido directamente por el individuo, y que tiene entidad propia. Es lo que llama saber esto, o sea, conocer una sinfonía en el mismo sentido en que se dice que conocemos un lugar o una persona, o lo que es lo mismo, más allá de los datos que nos proporciona el conocimiento proposicional. De lo que aquí se trata tiene que ver con la expresividad —“no me refiero al sentimiento que surja en respuesta a la música, sino a una percepción cualitativa de la afectividad de la propia música” (Swanwick K. , 1991, pág. 18), lo que considera objetivo en tanto en cuanto refleja la comprensión de, por ejemplo, la resolución de una disonancia por parte de un estudiante en su interpretación. Igualmente, el conocimiento por comprensión incluye el reconocimiento de la estructura formal, lo que ya ha sido comentado como básico para la comprensión de los lenguajes musicales, dentro del juego de estabilidad y transgresión de las reglas sonoras.

Un último tipo de conocimiento musical considerado objetivo, dada su relación e influencia mutua con los ya comentados, es el denominado actitudinal:

*“Se trata de los diferentes grados de tolerancia con los diferentes estilos. En el primer escalón estaría el repudio por determinado tipo de música, tal vez tolerancia hacia otros [...]. Es un amplio abanico de niveles de preferencias y compromiso que va desde estos dos extremos de valores actitudinales positivos y negativos. Esta valoración musical tiene sus raíces en la edad, género, contexto social, disposición personal y educación, aunque principalmente depende de la acumulación de experiencias musicales previas. Es decir, este conocimiento de qué es qué es profundamente personal, altamente subjetivo y fluctúa no sólo entre persona y persona, sino que varía en cada uno de nosotros con el tiempo [...]. Cuando decimos que una música nos conmueve, lo que en realidad nos llega son las sombras de nuestras experiencias previas, quizás olvidadas en su detalle, pero inconscientemente fusionadas con un nuevo punto de vista a través de un trabajo imaginativo que llamamos oído interno. Estas sensaciones pueden ser tan internas que nos lleven a creer que la música es una experiencia tan profundamente privada y única que no puede ser explicitada o analizada. Esto no es así. La posibilidad de un sentido profundo del valor musical existe sólo porque es posible el desarrollo técnico y de la sensibilidad respecto al material sonoro, así como la capacidad expresiva y de comprensión de la forma musical. Estos distintos modos de conocimiento no son nunca totalmente subjetivos ni lo suficientemente ocultos como para no poder hablar de ellos desde un punto de vista crítico” (Swanwick K. , 1991, pág. 19 y 20).*

De este modo, material, expresión, forma y valor van íntimamente relacionados entre sí, sin poder separarse. Además, cada uno de estos elementos será el protagonista en cada una de las cuatro fases que contempla Swanwick (Swanwick K. T., 1986) (Swanwick K. , 1991) en la secuencia de desarrollo psicológico-musical en la persona. Así:

- Durante el estadio de dominio –"la transformación del puro gusto por los sonidos en un afán de dominio, de exploración y control de los materiales musicales" (Swanwick K. , 1991, pág. 79), la persona se interesará por el material sonoro.
- Durante el de imitación –que va "desde la expresión personal a la expresión dentro de unas convenciones vernáculos comunes" (Swanwick K. , 1991, pág. 80), se centra en la expresión.
- En la de juego imaginativo –en el que dicho juego "da lugar a ciertas incursiones especulativas sobre estructura musical que se convierten

finalmente en comprensión estilística e idiomática" (Swanwick K. , 1991) se centra en la forma.

- Finalmente, en el estadio de metacognición –"la autoconciencia de los procesos de pensamiento y sentimiento en una respuesta valorativa a la música" (Swanwick K. , 1991, pág. 82), entra en relación con el valor.

En cada uno de estos niveles considera además una transformación desde el conocimiento intuitivo del que inicialmente parte toda persona a otro de corte lógico o analítico, al que se llega mediante la participación social, en una suerte de superación del egocentrismo relativo del que habla Piaget. Todos estos aspectos los esquematiza en la ilustración que se muestra a continuación, un gráfico en espiral, que relaciona todos los conceptos expuestos. Los números de la derecha indican la edad aproximada de duración de cada nivel.

Lo sensorial, personal, especulativo y simbólico pertenecen al ámbito de lo intuitivo, mientras que lo manipulativo, vernáculo, idiomático y sistemático tienen que ver con lo analítico, lo que lejos de contraponerse, se complementa, al relacionarse por parejas dentro de cada estadio, suponiendo el llegar a la parte lógica la comentada superación de lo intuitivo a través de la participación social, de interrelacionarse con su medio cultural. A partir de aquí pasa a exponer las consecuencias que debiera tener esta teoría en la educación musical, debiendo influir en:

- El planeamiento general del currículo. Las actividades han de orientarse hacia aspectos específicos del desarrollo musical, según la etapa educativa que se corresponda con la espiral evolutiva.
- El desarrollo individual. Atendiendo a la secuencia descrita, se puede identificar el momento de desarrollo en que se encuentra cada alumno, sin perder el núcleo esencial de la música.
- El papel del profesor, que habrá de tener en cuenta todo lo anterior a la hora de preparar una actividad, o introducir un nuevo método.

Este autor concluye así que "la educación musical consiste, concretamente y en la práctica, en activar estos elementos dentro de un contexto de valores institucionales a nivel social, cultural y político" (Swanwick K. , 1991, pág. 100), con lo que se

evidencia la relación de los valores objetivos de la música con el entorno en el que se transmite, así como la posibilidad de utilizar la música para otros fines no musicales. Es decir, la secuencia de desarrollo de la comprensión del significado musical por parte del individuo está mediado culturalmente en función de:

*“la posición social, la edad, los antecedentes familiares, el círculo de amigos y la educación [...]. Nadie se libra totalmente de los postulados de valor que determinan no sólo qué música podemos oír, sino también cómo hemos de responder a ella [...]. Todos estos sistemas territoriales [...] sólo se pueden mantener si la propia música posee unos rasgos bastante identificables que señalen a quién «pertenece». Yo sugiero recurrir de nuevo a la espiral evolutivo-experiencial para ver qué elementos musicales comunican un sentido de límite social muy marcado, inscribiendo un estilo dentro del territorio de un grupo cultural concreto, definido por la edad, la raza, el sexo, la nacionalidad o la clase social” (Swanwick K. , 1991, pág. 109).*

El resultado es que la música es valorada por cada persona no ya de modo distinto según criterios no musicales, sino que incluso "parecen percibir los elementos expresivos y estructurales de la propia música de modo diferente, dependiendo de la escala de valores" (Swanwick K. , 1991), lo que se produce, según este autor, cuando un determinado material sonoro: 1) es percibido como extraño o peligroso; 2) su carácter expresivo se identifica intensamente con otra cultura; 3) sus estructuras son consideradas repetitivas, confusas o sin objeto. Esto tiene sus consecuencias a la hora de diseñar la práctica educativa, dentro del contexto educativo de la educación obligatoria. Las condiciones de aplicación cambiarán de centro en centro, aunque (Swanwick K. , 1989) encuentra en sus investigaciones los siguientes puntos en común:

- La divergencia de la práctica, tanto en la enseñanza que propone el profesorado como en la selección de actividades y estilos musicales. Respecto a lo primero, la práctica difiere enormemente en función de la seguridad que cada profesor siente respecto a la materia, lo que viene a suponer mayor profundidad en caso de que sea especialista en vez de generalista. En cualquier caso, todos tienen en común la aplicación de un currículo tendente a la práctica, y en el que no hay un criterio común sobre los estilos y actividades a seguir.

- La calidad de esa práctica, tal y como es percibida por cada uno de los participantes, en cuanto a la metodología y a los contenidos. La referida calidad dependerá de la amplitud y diversidad de experiencias musicales que tenga el alumnado, y la actitud del profesorado ante lo que de musical haya en esas actividades.
- La multiplicidad de roles del profesorado de música dentro de la comunidad escolar, y en el que las actividades extracurriculares juegan un papel considerable. Es muy diferente que tales tareas queden sólo como mera actividad llamativa que ofrecer en momentos puntuales, en vez de actividad establecida y valorada, incluida en el horario escolar, y considerada como actividad dirigida, y por tanto educativa.
- El estatus de la música en las escuelas, lo que en la línea anterior puede ser visto como una actividad altamente valorada dentro del currículum, o, por el contrario, como algo «poco académico», agradable tal vez, pero poco educativo.
- Tiempo y espacio. Respecto a lo primero, parece que hay una tendencia en los centros por él estudiados a percibir el currículum como "una mera recopilación de asignaturas, ignorando su valor social y comunitario, lo que puede llegar a incrementar el sentimiento de marginalidad que siente gran parte del profesorado de música" (Swanwick K. , 1991, pág. 168), y que en numerosas ocasiones arrastra a esta materia fuera del horario escolar. Por idéntica razón, los espacios asignados no son siempre los idóneos para la práctica de la música.
- Equipamiento y dotación de personal. Respecto al profesorado, son numerosos los casos de quienes completan su horario con otras tareas docentes, lo que es un problema que se agrava con la demanda de bandas, coros y otros tipos de agrupaciones, siempre fuera del horario escolar. En cuanto a los materiales, el profesorado se siente pobremente dotado:

*“A la par que la música dentro del currículum se conceptualiza como algo dinámico y de amplia participación, parte de quienes controlan y distribuyen los recursos, la perciben como una actividad que requiere un piano, una pizarra, un equipo de*



*música, y unos cuantos libros de canciones, y actúan en consecuencia. Mientras tanto, las expectativas para desarrollar la asignatura crecen y comprenden micro tecnología e instrumentos no occidentales. El resultado es que el equipamiento se hace rápidamente obsoleto” (Swanwick K. , 1991, pág. 169).*

- Enseñanza instrumental. En los centros por él estudiados, por último, encuentra una tendencia a la enseñanza en el uso de algún instrumento. Este autor se opone a tal cuestión pues esto suele hacerse fuera del horario escolar, hacia donde es desviada por tanto una buena parte de la educación musical, a costa de llegar a sólo una parte de la población escolar.

En resumen, el trabajo de Keith Swanwick se centra en la parte objetiva del conocimiento musical, que lleva a determinado modelo de desarrollo evolutivo y educativo. Dentro de esta objetividad incluye y reconoce la importancia del contexto, lo que a su vez la sirve para justificar la necesaria relación que tiene que haber entre investigación y práctica.

Un currículo musical concebido para educar en los objetivos comunes de toda la escuela debe partir, en primer lugar, de la base de que el significado musical surge como consecuencia de la interacción de la persona con la sociedad a la que pertenece, influyéndose ambos mutuamente. El niño ya no es un artista innato, sino un actor participante en la construcción de su propio conocimiento, lo que hace mediado por factores culturales. La idea del artista como genio no tiene cabida en la escuela, pues implica un modelo de individuo separado de la sociedad a la que pertenece que no es aceptable al menos para una enseñanza pública:

*“Con frecuencia se presenta el arte en primer lugar como una expresión personal, un logro aislado. Es visto como el resultado del talento más que de una formación, y por tanto como algo exclusivo de aquellas personas que nacen con ese don. Los demás somos consumidores de los productos de estas personas. Es obvio que esto sirve para aislar y limitar las artes en su poderoso modo de conocimiento disponible para todos nosotros [...]. [En este sentido], la percepción del «artista» [...], es frecuentemente la de alguien irresponsable, quizás ligeramente loco, persiguiendo unos propósitos particulares en vez del bien común. El término artista contrasta claramente con ciudadano” (O’Fallon, 1995).*

Considerar al artista como genio es olvidar que ningún objeto, incluido el artístico, posee valores; sólo las personas. La cultura, y más concretamente el arte, es el vehículo de transmisión de esos valores, pero no son los valores en sí. Por eso, "de todas las disciplinas del currículo escolar, las artes han de defender los valores que perfilan, definen, e iluminan la democracia" (Ross, 1994) El arte, y más aún la educación artística, no puede centrarse en el objeto, sino en las interacciones entre personas que permite el proceso de elaboración de ese objeto artístico.

De dejar de considerar al niño como artista innato se desprende una concepción del arte comprometido con su sociedad, pues, aunque la idea del arte por el arte también tenga cabida, supone asumir que son las personas quienes lo construyen, de modo que es posible educar tanto la faceta social como la individual a través de la música, lo que a su vez revierte en una mejor elaboración musical, precisamente por basarse en aquéllos. (Natale, 1995), por ejemplo, consideran las siguientes interrelaciones entre desarrollo social y musical, en relación a un proyecto de aprendizaje cooperativo con agrupaciones instrumentales, gracias a las cuales se pueden desarrollar:

- Destrezas sociales básicas. El trabajo en grupo implica el desarrollo de tales capacidades, que pueden desarrollarse tanto en lo que a la interpretación se refiere, como a la selección de las partituras.
- Capacidades comunicativas. Desarrolla la comunicación verbal y no verbal, así como la conciencia de grupo.
- Resolución de conflictos, lo que se aprende como consecuencia de tener que sincronizarse respecto al tempo, entradas, y la implicación en la toma de decisiones durante los ensayos.
- Conciencia de grupo. El trabajo en agrupaciones musicales desarrolla al individuo en su unicidad, y su integración en el grupo, con el que se responsabiliza. El progreso de uno es el de todos, y viceversa. Es algo parecido a decir que "tocamos bien, por lo tanto, el conjunto es bueno; y el conjunto es bueno porque todos nosotros tocamos bien" (Swanwick K. , 1991, pág. 27).

El crecimiento musical es, por tanto, inseparable del crecimiento individual y del social, por eso el arte en general y la música en particular son una forma de conocimiento tan potente como pueda ser la ciencia en su terreno. Las artes pasan a ser "un modo de conocimiento y un conjunto de herramientas y prácticas que nos ayudan a construir nuestra identidad individual y elaborar propósitos comunes con los demás" (O'Fallon, 1995). Y esto significa al mismo tiempo realizar un aprendizaje artístico que ayude a valorar lo estético antes que lo técnico:

*"A través de la educación estética no sólo podremos reconocer, sino comprender qué es lo que valoramos nosotros, y qué la sociedad. La educación artística basada en la materia incluye el que las bellas artes sean apreciadas. ¿Cómo se hace esto? A través de la experiencia directa con el arte, mediante el análisis crítico, y con la ayuda de un profesorado que valore ese arte"* (Stake, 1991, pág. 108).

Para conseguir esta clase de profesorado y de educación artística es necesario dar alternativas a aquella enseñanza que sigue rígidamente las directrices del libro de texto o del programa de turno, lo mismo que la que no sigue ninguna guía dejando al libre albedrío la aparición del artista que se supone todos llevamos dentro. Hay que buscar una tercera vía que persiga la articulación de los distintos paradigmas en educación artística, aquélla que reconozca:

*"La necesidad de interacción entre las ideas y experiencias del profesorado con los nuevos contenidos. El profesorado no debería limitarse a asumir las orientaciones curriculares y los requerimientos evaluadores. El conocimiento no es estático. Es dinámico, interactivo, y contextual. El desarrollo de la experiencia y el pensamiento crítico en la enseñanza artística requiere experimentación y exploración dentro del aula, así como tiempo para reflexionar. El desarrollo de la experiencia [...] necesita de una estructura en la que el profesorado pueda articular los procesos en curso, y comprobar la efectividad de sus actividades [...]. Ningún intento de cambio tiene posibilidades de éxito a menos que los responsables del mismo tengan conciencia de su protagonismo"* (Bresler, 1996, pág. 32 y 33).

En otras palabras, se ha de pasar de un currículo homogéneo a otro que sea heterogéneo o, mejor aún, que sea contra hegemónico, que luche contra la hegemonía de un currículo homogéneo, el mismo para todo el mundo, y contra la capacidad de control que detenta en exclusiva el profesorado desde ese enfoque curricular. Lo que es válido para toda la escuela lo es aún más

para la música que forma parte de ella.

Las prácticas curriculares de un currículo crítico así concebido han de ser diversas y heterogéneas para así adaptarse a las circunstancias psicológicas y, sobre todo, socioculturales de nuestro alumnado, de tal modo que el proceso de enseñanza esté en función de las posibilidades de aprendizaje de nuestros estudiantes. No es posible seguir concibiendo la posición contraria y defender que el aprendizaje es consecuencia de la enseñanza, pues no es posible enseñar los mismos contenidos a todo el alumnado ni tampoco del mismo modo.

### **4.3 Música tradicional colombiana:**

La música colombiana se compone de diversos géneros que varían de acuerdo a cada territorio, por lo que se hace frecuente el hallazgo de varios estilos musicales en cada una de las regiones. Esta rica diversidad musical es producto de la unión de distintos pueblos que se entrelazaron dando como producto el país multicultural que hoy conocemos.

La música folclórica colombiana tiene orígenes muy diversos. En efecto nació de una mezcla de varias culturas, esencialmente de tres: primero encontramos la cultura de los indígenas americanos, a la cual se añadieron luego (después del descubrimiento de América) la cultura de los africanos, que llegaron al continente americano a causa del tráfico de esclavos (trabajaban en las plantaciones de café y en las minas), y la cultura de los blancos europeos (españoles en particular). También hay que mencionar las influencias del Caribe con Cuba, Trinidad y Tobago y Jamaica, y la cultura de los árabes (vinculada por los españoles). De tal manera que hoy, la música colombiana es el resultado de un verdadero mestizaje cultural.

El paisaje colombiano es muy contrastado, con barreras físicas tan importantes que la comunicación entre las diferentes regiones era y es todavía complicada. Así que el intercambio entre las diferentes culturas y etnias no fue fácil, sin embargo, esto permitió a cada región mantener y desarrollar su propia cultura musical, con sus propios instrumentos. Colombia se compone de cinco regiones naturales: la región

Atlántica, la región Pacífica, la región Andina, la región del Amazonas y la región de la Orinoquía o de los Llanos. Cada región tiene varias culturas, varios tipos de música con influencias diversas. Algunas regiones desarrollaron músicas mezclando las influencias, otras conservaron músicas más tradicionales.

Actualmente, se considera que en Colombia existen doce ejes musicales. Catalogados así por el centro de documentación musical de la Biblioteca Nacional de Colombia. A continuación, se mencionan los doce ejes musicales colombianos:

- **Eje de la Región del Caribe Occidental.** Este forma parte de la Región de la Costa Atlántica, más exactamente está compuesto por los departamentos de: Atlántico, Bolívar, Córdoba y Sucre.
- **Eje de La región Atlántica** está ubicada en el extremo norte de Colombia y de América del Sur. Dentro de la región se encuentra la Sierra Nevada de Santa Marta, en la cual están los picos más altos del país: el Bolívar y el Cristóbal Colón. También se encuentran en ella algunas comunidades indígenas como los Arhuacos y los Koguis en la Sierra Nevada y los Wayúus en la Guajira.
- **Eje del Caribe Oriental**, compuesto por los departamentos de la Guajira, Magdalena y Cesar. Algunos de sus principales géneros son el vallenato y sus aires. Paseo, son, merengue y puya.
- **Eje musical del Pacífico Norte** comprende el departamento del Chocó. Este ha visto un proceso de popularización de sus prácticas musicales durante el siglo XXI gracias a nuevas tendencias musicales con grupos como Chocquibtown.
- **Eje musical del Pacífico Sur**, está compuesto por los departamentos de Nariño, Cauca y Valle del Cauca. No obstante, la ciudad de Santiago de Cali ha tenido un papel muy importante en la apropiación y divulgación de estas músicas gracias a festivales como el Petronio Álvarez. La música de la región del Pacífico Sur fue declarada en 2015 como Patrimonio Inmaterial según la UNESCO. Algunos de los géneros representativos de este eje son el abozao, el berejú, el patacoré y principalmente el currulao.

- **Eje musical andino Nor-occidental**, esta parte de territorio comprende la Región Paisa compuesta por el departamento de Antioquia y los departamentos de Risaralda, Quindío y Caldas quienes pertenecen al llamado “Eje cafetero”. La ciudad de Medellín ha tenido un papel muy importante en la divulgación de estas músicas gracias a su evento más importante. La Feria de las Flores. Los instrumentos tradicionales de esta región son el tiple, la bandola, la guitarra, las cucharas y maracas.
- **Eje musical andino centro oriental** está compuesto por los departamentos de Cundinamarca, Boyacá, Santander y Norte de Santander; entre los principales instrumentos de la región encontramos la guitarra, el tiple, el requinto, las cucharas, el tiple y la bandola. Los géneros musicales más representativos de la región son: la guabina, el bambuco, el pasillo y la carranga entre otros.
- **Eje musical andino Centro Sur** está comprendida por los departamentos de Tolima y Huila. El Festival Folclórico de Ibagué y las Fiestas de San Juan y San Pedro en Neiva son quizás los eventos más importantes que apoyan este tipo de manifestaciones musicales.
- **Eje musical Andino Sur occidental**, está comprendida por los departamentos de Nariño y parte del Cauca y del Putumayo. Este eje musical recibió mucha influencia por parte del área andina Incaica proveniente de otros países andinos como Ecuador, Perú y Bolivia -después de todo el imperio inca se extendió hacia el norte hasta la ciudad de Pasto en el departamento de Nariño. Esto se puede percibir al observarse el uso de instrumentos como las zampoñas y el charango. El festival que más promueve este tipo de músicas es el Carnaval de Negros y Blancos en la ciudad de Pasto.
- **Eje musical llanero**, está compuesto por Villavicencio, Yopal, Arauca y puerto Carreño. Instrumentos principales son el arpa, la bandola el cuatro y las maracas, los géneros musicales representativos son el joropo, el gavan, el gavián entre muchos otros.

- **Eje musical de frontera amazónico** está comprendido por el territorio fronterizo del departamento de Amazonas y Putumayo. La música de esta región ha recibido influencias constantes de los países limítrofes de Brasil y Perú, evidenciándose cada vez más una mezcla de ritmos que ha dado como consecuencia géneros musicales propios de esta región como lo es la paseata, convertida hoy en el ritmo musical que más identifica esta región, siendo "Mariquiña" o "Mariquinha" la paseata más famosa compuesta por el cantautor leticiano Pedro Bernal Méndez. La ciudad de Leticia ha tenido un papel muy importante en la apropiación y divulgación de estas músicas gracias a festivales como el Pirarucú de Oro, celebrado en el mes de diciembre, en donde participan artistas no sólo de esta región colombiana, sino también de Perú y Brasil.
- **Eje musical isleño** comprende las islas colombianas del archipiélago de San Andrés y Providencia en el Caribe. Sus prácticas musicales son herencia de un proceso de intercambio cultural en el Caribe cuyas influencias más grandes provienen de Jamaica, Trinidad y Tobago, Colombia Continental, Cuba y Estados Unidos. Quizás la festividad que más celebra estas músicas

### **Región Caribe:**

La región Caribe es una de las regiones naturales que conforman la República de Colombia. Histórica, social y culturalmente es una de las regiones más importantes del país, debido a que se ha articulado un entramado social a través de tradiciones y formas de vivir que se distinguen notoriamente de otras regiones del país.

Aunque apenas ocupa poco más del 11% La población de esta región ronda el 20% nacional, teniendo grandes centros poblados como Barranquilla, Cartagena o Santa Marta

La extensión de la región Caribe de Colombia va desde el golfo de Urabá por su lado oeste hasta la península de la Guajira por el lado este. Por la norte llega hasta el océano Atlántico y desde el sur parte del final de las tres cordilleras en suelo colombiano: la occidental, la oriental y la central. Las ciudades más importantes que conforman la región Caribe de Colombia son: Soledad, Barranquilla, Cartagena de

Indias, Valledupar, Riohacha, Santa Marta, Sincelejo y Montería, entre otras. Son ocho los departamentos que conforman la región Caribe de Colombia. Estos departamentos son el Atlántico, cuya capital es Barranquilla; Bolívar, que tiene como capital a Cartagena de Indias; Córdoba, cuya ciudad capital es Montería; y Magdalena, siendo Santa Marta la ciudad capital. También forman parte de esta región los departamentos César, cuya ciudad capital es Valledupar; la Guajira, que tiene por capital a Riohacha; Sucre, cuya capital es Sincelejo; y el Urabá antioqueño. De los ocho departamentos pertenecientes a la Región Caribe, a siete los bañan las aguas del Mar Caribe. Solo el departamento del Cesar, que limita al norte con La Guajira y Magdalena no tiene salida al mar.

El Caribe, además de ser el que les da nombre, representa como una identidad a todos los departamentos. La unidad no es de carácter político, sino social y cultural, por los nexos que históricamente ha hecho unir a estas regiones a través de su mar.

Esta es la región colombiana en la que el mestizaje se dio en su máxima expresión; además de ser una región fértil donde vivían tribus indígenas importantes y donde los esclavos africanos llegaban de ultramar, era también una región de gran importancia económica para los españoles ya que el oro y la plata provenientes de Ecuador, Perú y Bolivia eran enviados a España desde sus puertos. Su música es muy alegre y de un ritmo muy fuerte que invita al baile. En los instrumentos característicos de esta región podemos ver la influencia de las tres razas: instrumentos de percusión que provienen de la influencia africana, flautas y gaitas que provienen de la influencia indígena colombiana y diversos instrumentos modernos como el acordeón que provienen de Europa.

Es de esta región de donde proviene uno de los géneros musicales más conocidos de nuestro país en el mundo: La cumbia; ritmo patrón del litoral caribe. Su origen parece remontarse al siglo XVIII, cuando se dio la asociación entre las melodías indígenas, de características melancólicas, con los ritmos africanos, que sobresalen por su alegría y por la resonancia de los tambores. En el siguiente capítulo se profundiza más en este estilo musical incluyendo el porro que son los géneros musicales que se estudiarán en este trabajo.



Otros géneros musicales de esta región son: el berroche, el bullerengue, la champeta, la chalupa, el cumbion, el fandango, el garabato, el lumbalú, el mapalé, el merecumbe, el millo, la tambora, el son sabanero y son palenquero.

Se encuentran en esta Región tres formatos instrumentales que se podrían organizar de la siguiente manera:

**Grupo de millo:** caña de millo o flauta de millo, tambor alegre, tambor llamador, tambora, maracón y maracas.

**Papayera:** redoblante, bombo, platillos, clarinete, bombardino, trompeta, trombón.

**Grupo de gaitas:** gaita macho, gaita hembra, gaita corta (solista), tambor alegre, tambor llamador, tambora, maracas, maracon.

#### **4.4 La cumbia:**

La cumbia es un ritmo tradicional y un baile autóctono de la región de la Costa Caribe occidental colombiana en la región del delta del río Magdalena en la Costa, con epicentro en la región de la población de El Banco, Magdalena, hasta Barranquilla originado en la época colonial. En nuestros tiempos se conoce como un baile triétnico ya que se cree que está compuesto por tres tipos de razas distintas: la africana, representada por el espíritu del tambor, la indígena representada por los cantos de las flautas de millo y gaita y finalmente la española, reflejada en los vestidos usados tanto por hombres como por mujeres para el baile.

*“La comprobación del origen de la cumbia se liga a la integración del coctel americano y llega a las raíces de nuestro ancestro triétnico, cuyos tres ingredientes, mezclados ya en diferentes proporciones, forman la síntesis de la Nación colombiana”. “El tañido propio de los instrumentos que acompañan con su música la coreografía de la cumbia así lo demuestra: tambores de acento negro; flautas de gemido indígena; el vestido y el canto revelan el estilo hispánico” (Zapata, 1962 ).*

Este género musical ha sido catalogado como uno de los más importantes de la nación colombiana El baile de la cumbia representa la conquista del hombre negro a la mujer indígena, allí el hombre ocupa el puesto negroide mientras que la mujer representa el aporte indígena realizando movimientos más pasivos. Entre las herramientas usadas para el baile la mujer lleva un manojito de espermatozoides en su mano

creando una antorcha con la cual se alumbraba y a la vez se prevenía del constante asedio del varón.

La palabra “cumbia” es polisémica. Los significados más comunes son los siguientes: un baile y una práctica cultural, un conjunto de géneros (en plural), una categoría de mercado en la industria cultural, y un género (en singular) como matriz triétnica fundacional del resto de las músicas del Caribe colombiano. No obstante, estas diferencias, tanto en Colombia como en otras partes de Latinoamérica se suele hablar de “la cumbia” como una entidad homogénea, sin reparar o tomar conciencia de los diferentes usos y significados que el término tiene en diferentes momentos y contextos.

**Como género:** Se conoce como cumbia a algunos géneros específicos y bien delimitados musicalmente en la música de gaitas (Convers, 2007), en la música de flauta de millo (Valencia V. , 2004), en la música de acordeón (Holand, 2011) y en la música de orquesta de salón (Portaccio, 1997). En la música de gaitas el género cumbia tiene un repertorio muy escaso. Apenas fue incorporado hace unos pocos años, quizás tomándolo como influencia de la música de flauta de millo. En la música de millo, por su parte, sí es un género de mucha importancia, con un repertorio amplio y de una trayectoria histórica que se pierde en el tiempo (Ochoa, 2012 ) (Ochoa, libro de las gaitas largas, 2013) En la música de acordeón, su aparición se le adjudica a Andrés Landero, conocido como “el rey de la cumbia” (Gil, 2008 ) (García, 1994 ). La música de orquesta de salón se refiere a conjuntos del estilo de las big band norteamericanas y cubanas, como la de “Lucho” Bermúdez, “Pacho” Galán y Edmundo Arias (entre otras) surgidas en la década del cuarenta. Aquí se conoce como cumbia a un repertorio particular reconocido en canciones como “Yo me llamo cumbia”, “Danza negra” y “Cumbia sabrosa”. Estos cuatro géneros (cumbia de gaitas, cumbia de millo, cumbia de acordeón y cumbia de orquesta de salón) tienen similitudes en su aspecto rítmico, que se advierten en el tempo moderado, la métrica binaria con subdivisión binaria, y la acentuación permanente del contratiempo. No obstante, en lo que respecta a los aspectos

melódicos, formales, tímbricos y armónicos son diferentes, por lo cual corresponden a cuatro géneros específicos y no a diferentes estilos dentro de un mismo género.

**Como un complejo de géneros con aire caribeño-colombiano en subdivisión**

**binaria:** Este es quizás uno de los usos más comunes del término. Agrupa a muy diversas músicas del Caribe colombiano, tanto rurales tradicionales (música de gaitas, de flauta de millo, de acordeón, y también bailes cantaos) como urbanas modernizantes (orquestas de salón o conjuntos) que guarden una similitud rítmica como la señalada anteriormente. Así, el término cumbia aparece como una palabra abarcadora que une a las mismas cumbias mencionadas (de gaitas, de millo, de acordeón, de orquesta), con ritmos como el porro, la gaita, el bullerengue, la tambora, el chandé, el merecumbé, y en general toda clase de fusiones, innovaciones e hibridaciones que los músicos puedan inventar manteniendo esa misma estructura rítmica básica. Este es el sentido que se encuentra, a modo de ejemplo, en documentales como los de Rojas (Rojas, Cumbia: The Construction of a Musical Genre in the Mid-twentieth Century”, en Archives of Traditional Music, 2013 ) y Apuleyo y Forero (Apuleyo, Cuarenta años de música costeña. mixcloud., 2016.), en compilaciones de “cumbia” como la de Holland (.Holland, 2011), o en algunos textos de melómanos y coleccionistas (Jaramillo, 1992 ) (Peláez, 1996 ) Igualmente, es el uso frecuente que se hace del término cumbia en otros países de Latinoamérica (Semán, 2011 ); (Fernández L’Hoeste, 2013 ); (Vila, 2011 ).

En cuanto a los aspectos de los instrumentos usados en la interpretación musical de la cumbia un primer paso de trabajo técnico en los instrumentos de percusión, es la comprensión de cómo se ejecutan los diferentes sonidos que cada instrumento puede dar. El ritmo es usualmente mantenido con tambores cubiertos con madera y cueros con patrones rítmicos.

**Como categoría de mercado para músicas colombianas con sabor Caribe:**

En este uso del término es un poco más amplio que el anterior, ya que no se requiere que la música comparta la similitud rítmica señalada, sino que basta con que tenga un cierto aire Caribe-colombiano. Funciona principalmente como estrategia de las disqueras para vender estas músicas bajo un solo término abarcador. Bajo esta

acepción serían cumbieras agrupaciones como Los Corraleros de Majagual, la Billo's Caracas Boys, Los Melódicos, Los Hispanos, entre otras. Esto lo ha revisado con detalle Peter Wade para las décadas del cincuenta y sesenta (Wade, 2002). En tal sentido, aparecerían también como cumbias géneros musicales en compás de 6/8 como el mapalé, el fandango de banda o el fandango de lengua

### **Los instrumentos:**

A continuación, observaremos algunos instrumentos membranófonos de percusión de origen africano que hacen parte del formato básico:

#### **Tambora:**

Es un instrumento membranófono de percusión, es el tambor mayor en su tamaño, de forma cilíndrica y único con dos cueros, uno en cada boca de la caja de resonancia, encargado de marcar el acento sonoro propio de los ancestros africanos e indígenas; pues en él recae toda la responsabilidad de la pronunciación del acento sonoro característico de los aires tradicionales en el acompañamiento de cada pieza musical. Proporciona adornos y el bajo.

Se fabrica con el tronco de un árbol llamado banco. Los parches se elaboran con piel de venado, chivo u oveja. Los elementos se ensamblan con la ayuda de un par de aros en los que se aseguran, de manera directa las membranas. Se ejecuta con un par de baquetas que suelen parecer dos palos uniformes en medida y forma.

#### **Maracon:**

Instrumento idiófono de origen indígena, formado por una parte esférica de calabaza seca, en nuestro medio generalmente de totumo, con semillas o piedrecillas en su interior y un mango de palo que atraviesa o se adhiere al totumo y le sirve, a la vez de sostén. Acompañan por lo general a la gaita macho y proporcionan el “brillo” de la canción. La madera que se utiliza con más frecuencia es el ébano, madera de color negro traída de África. Consta de cinco partes que son: boquilla, barrilete, cuerpo superior, cuerpo inferior y campana. Su origen se remonta a 1690 cuando el constructor alemán Johann Christoph Denner culminó su obra. Su sonoridad es totalmente distinta a la del resto de instrumentos del formato de cumbia tradicional

y aunque no es su función principal aporta a la estabilidad en el tempo junto con el llamador.

### **Tambor Llamador:**

Es el tambor más pequeño de todos, también llamado macho, que marca la cadencia rítmica o compás, por lo cual es al único que no se le permiten los llamados “revueltos” o “lujos” en su interpretación. Conformado por un cuerpo cónico de 30 o 40 centímetros de alto, su única membrana, situada en la boca más ancha del armazón, se ajusta con un aro elaborado de bejucos. El tambor se temple por sistema de tensión por medio de cuñas ubicadas en un cinturón situado en la parte media del cuerpo del instrumento. El llamador se ejecuta, de pie o sentado, por percusión directa con la palma de la mano abierta. Su función en los conjuntos de música tradicional consiste en llevar la medida del tempo.

### **Tambor Alegre:**

También denominado “hembra”, es un tambor que marca la melodía y que va jugando con las notas de las melodías dictadas por los instrumentos líderes en este sentido y que se adorna con complejas y alegres improvisaciones sobre todo al final de la frase melódica, durante su ejecución. El cuerpo del instrumento se construye con el casco del tronco de un árbol denominado banco. Su forma es cónica y tiene unos 70 centímetros de alto por 28 de diámetro en el extremo superior, donde va la membrana, y 25 centímetros de diámetro en el extremo inferior, que se deja abierto. El parche se elabora con piel de becerro, vientre de caimán, piel de venado o cabra. Los elementos se ensamblan con lazos de bejucos y cuñas de madera que sirven para templar el parche del tambor. Se ejecuta por percusión directa con las manos para los ritmos del bullerengue, fandango, cumbia y porro.

## **4.5 El porro:**

El Porro, aire musical muy popular en la costa caribe colombiana, tiene dos modalidades; el Porro Tapao o Sabanero y el Porro Palitiao o Pelayero. El Porro

Tapao o Sabanero llegó a Córdoba procedente de las Sabanas de Bolívar, del Bolívar grande que estaba conformado por los departamentos de Sucre, Córdoba y el mismo Bolívar. En cambio, el Porro Palitiao es autóctono de las tierras del Sinú, teniendo su cuna en la población de San Pelayo (Córdoba) El Porro Palitiao o Pelayero tiene una estructura conformada por las siguientes partes: Introducción o Danzón; Danza; el Porro en sí que es un diálogo instrumental entre trompetas, clarinetes y bombardinos y el nexa preparatorio o Introducción a la Bozá. En las divisiones del Porro Palitiao o Pelayero encontramos las culturas que han influenciado en este, ya que en la introducción o danzón estamos rememorando los bailes españoles antiguos; en la segunda parte o sea en la danza nos recuerda los ritmos africanos con bombos y tambores, y la tercera parte es donde se hace notoria la presencia, con los clarinetes, de nuestras gaitas indígenas.

Los dos principales estudiosos del porro en el departamento de Córdoba son los profesores William Fortich Díaz y Guillermo Valencia Salgado. autores de sendos trabajos sobre el tema.

Para Valencia Salgado, la raíz de esta forma musical habría que buscarla en las tonadas antiguas de la cultura africana, sobre todo del elemento *yoruba*. El porro formaría parte de la cultura *restafricana* en América. y sus antecedentes lejanos se remontarían a ritmos y danzas que en tierras americanas tienen sus orígenes en la santería (vudú en Cuba), y en el culto del *ñañiguismo*. Para la anterior afirmación, Valencia Salgado se basa en el trabajo *La africanía de la música folclórica de Cuba*, del folclorólogo Fernando Ortiz. De acuerdo con este último, muchos ritmos y danzas neoafricanas se derivarían de la *yuka*, y ésta a su vez de la calenda o caringa de la época de la esclavitud en América. Valencia ha encontrado similitudes entre estos ritmos y danzas y algunos ritmos y bailes surgidos en la región cordobesa, tales como el bullerengue, el baile macho, la puya, el fandango, la uresana y el baile andé o aporreado. y que según él serían los antecedentes próximos del porro. Estos ritmos de procedencia africana todavía se conservan, guardando mucho de su forma original, en algunos sitios de las costas de Antioquia y Córdoba. como Puerto Escondido y Arboletes. También habla Valencia Salgado

de un "porro mestizo", resultante de la introducción de pitos y gaitas indígenas en los grupos de percusión de la cultura negra. hasta evolucionar al porro de hoy. Pero siempre con preponderancia de la herencia africana. Sobre su investigación, Basada en la tradición oral. anota Valencia Salgado:

*“Preguntados los viejos músicos, mulatos y mestizos, artistas espontáneos del tambor y de las gaitas. sobre qué noticias tienen del porro. Nos respondieron “Este ritmo es muy antiguo. lo hemos visto tocar con solamente tambores acompañado con palmadas rítmicas, y cantado. tirándose versos en son de piquería. También lo hemos oído interpretado por gaitas y pito atravesado, y ahora en los fandangos a través de las bandas de viento” (Valencia G. , 1987).*

La tradición oral sobre el porro es posible rastrearla solamente desde mediados del siglo pasado. según lo establecido por William Fortich en su investigación. El. por su parte ha encontrado los comienzos de este ritmo en los grupos de gaiteros indígenas. Acerca de su trabajo. comenta:

*“Está basado en conversaciones con viejos gaiteros, tamboreros y cantadoras de los bailes de ancestro negro. Supe que los gaiteros interpretaban porros que no se tocan en las bandas, porros viejos de 60 o 70 años. De otro lado. el preguntarles a las cantadoras si ellas cantaban porro, manifestaron que no. y dijeron no saber que sus antecesoras lo hubieran cantado. Esta pregunta la he formulado independientemente a por los menos diez cantadoras de las que aún quedan. El trabajo con los gaiteros lo hice no solamente con los de San Pelayo. sino también con grupos de Ciénaga de Oro y con gaiteros de comunidades indígenas de San Andrés de Sotavento” (William fortich, 1987).*

Fortich y Valencia coinciden al llegar al mestizaje de grupos musicales compuestos por gaitas y tambores, pero difieren al ubicar el origen y la influencia predominante en el porro de hoy. Pero aparte de las discrepancias sobre las fuentes primarias del porro, su origen popular sí es indudable. Los albores de este ritmo se confunden con las fiestas que las gentes del pueblo organizaban al aire libre. Eran diversiones campesinas que reunían a los moradores de las inmediaciones para bailar durante varias noches y días consecutivos. Representaban un gran acontecimiento en aquella región Sinuana sumida en la rutina y la quietud de la economía campesina. fundamentalmente de subsistencia. Las fiestas. además de brindar esparcimiento en medio de duros trabajos y precarias condiciones de vida. proporcionaban a los

campesinos y esclavos un medio para vivir algo propio, algo surgido de sí mismos, y regocijarse en ello sin medida.

En Las investigaciones sobre el porro muestran un interesante contraste con la "vallenatología" oficial: por una parte, son de un localismo débil porque ni el Sinú ni las sabanas de Bolívar y Sucre, tierras del porro, cuentan con un epicentro urbano, una capital del porro, capaz de absorber la música del sector rural y de apoyarse en ella para vender imagen en el ámbito nacional e internacional. Por otra parte, la "vallenatología" oficial expresa el pensamiento de una clase dirigente subregional, sus investigadores son personas nacidas en el seno de esta clase y, en cambio, los estudios sobre el porro expresan un pensamiento crítico, sin conexión con las clases dirigentes subregionales respectivas, y sus investigadores son intelectuales críticos (profesores universitarios, maestros de escuela, coreógrafos) salidos de las capas medias de la población. Finalmente, la "vallenatología" oficial sale de la pujanza social, económica y cultural de la antigua provincia de Padilla, en tanto que los estudios sobre el porro surgen en el contexto del problema agrario en la Costa Caribe, sobre todo en Córdoba y Sucre, por la necesidad de mantener la cohesión del campesinado y preservar valores populares frente al avance disolvente del capitalismo. De hecho los primeros estudios sobre el porro, tanto las páginas incidentales de Orlando Fals Borda en la ***Historia doble de la costa*** (Fals Borda, 1981) como ***El músico de banda***, libro de Alberto Alzate (Alzate, 1980), de los cuales surgieron las dos grandes hipótesis sobre el origen del porro, se dieron en un contexto de rescate de la historia regional y la cultura popular ligado al movimiento campesino. Ambos muestran al porro como producto del mestizaje cultural, del cruce entre grupos vernáculos e instrumentos europeos, de unos procesos creativos originales de la cultura popular, con la diferencia de que Alzate centra su análisis en el pueblo de San Pelayo y Fals en la depresión momposina (vale la pena anotar que estos no son los únicos localismos porque, por ejemplo, los oreñenses, habitantes de Ciénaga de Oro, también dicen que el porro es de allá, solo que no hay investigación que avale esta pretensión). Fals insiste en la transformación de la banda de guerra en banda de viento a partir de los contactos entre la primera y los conjuntos de gaitas en ese clima de aluvión, de movimiento y



libertad, propio de la depresión momposina y las guerras civiles del siglo XIX costeño Álzate, por su parte, contra su mirada en la indiscutible riqueza musical de San Pelayo y explica el cambio de gaitas a bandas con un esquema automático e insuficiente: cambios técnicos en los instrumentos musicales generados a partir del desarrollo de las fuerzas productivas en Europa.

Este, sin embargo, no profundiza en el análisis del porro mismo en tanto que Fals presenta a la gran pareja tradicional: porro **tapao**, porque al dar el ritmo con el bombo se tapa con la mano el parche derecho y se golpea el izquierdo, y porro **paliteao**, porque el bombo hace una pausa, Llamada la **Boza**, durante la cual se golpea el borde del mismo con los dos palitos, cosa que da lugar a una variación rítmica que permite cierta improvisación y apertura. El porro tapao, según Fals, nació en las sabanas de Bolívar y Sucre a mediados del siglo XIX, en tanto que el porro paliteao nace en el Sinú a comienzos del siglo XX. Y ambos desconocen el papel de la corraleja en la difusión y permanencia de la banda de viento por requerir de un formato capaz de hacerse sentir en medio del estrepito, de un volumen sonoro que no podía obtenerse con los conjuntos de gaita (Alzate, 1980). Además, el libro de Álzate es una verdadera monografía de San Pelayo en tanto conecta el oficio de músico con la totalidad de la vida social, y la obra de Fals presenta un impresionante volumen de información, no siempre bien organizada, sobre la cultura regional y la música popular. Más recientemente aparecieron trabajos más específicos como: **Con bombos y platillos**, del licenciado William Fortich Díaz (Fortich Díaz, 1994), notable por su riqueza de datos e intuiciones sobre el porro palayero y ritmos afines organizados a través de su labor como investigador y también como promotor del Festival del Porro de San Pelayo. Una investigación sobre danzas y coreografía del porro, con la idea de salvar lo tradicional, quedó condensada en **El fandango sinuano**, de los licenciados Margarita Cantero y Carlos Díaz (Cantero, 1988.), con información recogida directamente de viejos bailadores de San Pelayo. Finalmente, es justo reconocer los méritos del folclorista del porro, Guillermo Valencia Salgado, "Compae Goyo", con más de 50 años dedicados a la cultura popular de Córdoba (Valencia Salgado, 1987) y también los de su maestro, el pedagogo francés Jaime Exbrayat quien, en más de medio siglo como educador en Montería, fue el autor de

***Cantares de vaquería*** (Exbrayat, 1959.), primera recolección de materiales relacionados con la cultura popular del Sinú.

Estrechamente conectada con el porro, pero también con su expresión propia, la música de las sabanas de Bolívar y Sucre y los Montes de María tienen menos libros en su haber, pero no por ello menos aplausos y méritos. ***Polo Berte***, del arquitecto Manuel Huertas Vergara (Huertas Vergara, 1989.), es una bien escrita investigación histórica sobre una legendaria fandanguera de Sincelejo donde también se avanzan elementos relacionados con la música sabanera de acordeón y, en general, con la música popular de las sabanas de Bolívar y Sucre. Alberto Hinestroza Llanos, periodista del interior de paso por la Costa, es el autor de ***Andrés Landero: mis memorias, Recuerdos de los. Gaiteros de San. Jacinto y Pacho Rada: remembranzas de una historia*** (Hinestroza Llanos, 1989), trabajos periodísticos que aportan información para futuras investigaciones.

### **Los instrumentos:**

A continuación, observaremos algunos instrumentos membranófonos de percusión de origen africano que hacen parte del formato básico:

#### **El redoblante:**

El redoblante moderno es el producto de la evolución de diversos tipos de tambores. Su origen directo es el tambor militar, un tambor largo que el percusionista se cuelga a un lado y que es utilizado generalmente en las bandas marciales. El redoblante, conocido también como caja o caja clara por su sonoridad aguda y clara, es más pequeño que el tambor militar. Consiste en un tambor de caja (vaso) de madera o metal con dos membranas (parches) y unas cuerdas metálicas ubicadas en su parte inferior (entorchado), las cuales producen su timbre característico.

#### **El bombo:**

Con dicho nombre aparece este tambor en diversas culturas, asociado a múltiples géneros musicales por su sonoridad grave, es un tambor de vaso de madera grande. En la música folclórica (con diversos tamaños) y en la música marcial se ejecuta con un martillo o mazo.

### **Platillos de choque:**

Son unos discos delgados de metal. Para su fabricación se utiliza generalmente una aleación de cobre, acero y plata; se sostienen mediante unas tiras de cuero y son golpeados entre sí por el percusionista. La técnica de los platillos chocados es todo un arte y de su hábil manejo depende el buen sonido brillante y chocante de los mismos; Existe una gran variedad de tamaños y formas.

### **4.6 La batería:**

Aunque los instrumentos rítmicos existen desde hace miles de años, la batería moderna es relativamente reciente. Su historia empezó a finales del siglo XIX en nueva Orleans, una ciudad compuesta por una variada población de emigrantes, muchos de los cuales procedían de Europa y África.

Una de las tradiciones musicales predominantes en esa época era la música militar encarnada a menudo en la música de las bandas marciales en las que los estilos melódicos de Europa se combinaban con las pulsaciones rítmicas de la percusión africana.

En un principio los percusionistas se dividían entre los que tocaban la caja y hacían lo propio con el bombo. Los instrumentos se tocaban de pie mientras la banda desfilaba por las calles de Nueva Orleans. Muy pronto, estas bandas empezaron a tocar en los clubes y los teatros de Storyville, en donde interpretaban los primeros intentos de música Jazz.

Ya no era necesario desfilar si la banda tocaba en el interior de esos locales, así que un músico podía tocar la caja y el bombo simultáneamente. Este estilo fue conocido como percusión “percusión doble”. Posteriormente, los bateristas empezaron a añadir todo tipo de complementos, a cuál más extraño: platillos, cajas chinas y los primeros toms.

*“La batería es un instrumento realmente internacional, ya que sus componentes han tenido su origen en virtualmente cualquier rincón del planeta. Hoy, la batería continua evolucionando en sus múltiples configuraciones al ritmo de las modas musicales y ha recorrido un largo*

*camino desde sus modestos orígenes cuando se utilizaba el cráneo de un mamut para percutir” (Bridgestock, 2009).*

### **Aspectos técnicos de la batería:**

La batería es una reunión de varios instrumentos de percusión, principalmente de tambores y platillos. En algunos casos se le adhieren campanas y otros accesorios para complementar.

**Bombo:** Hay muchas evidencias que afirman que el bombo de dos parches existe desde el año 2500 a.c. aunque se desconoce su lugar de origen, su distribución se puede detallar en la mayor parte del continente europeo en la edad media. El bombo se utiliza en la batería como instrumento de percusión desde el siglo XX, con el fin de brindar una mejor calidad en el sonido grave. Los hay de varias pulgadas (") los más usadas son los de 20" y 22".

**Redoblante:** También llamado “caja” (en su etapa primitiva), su origen y antigüedad se remonta alrededor de los siglos II y III a.c. Al parecer nació paralelamente en las culturas egipcia, mesopotámica y china. Incorporándose entre los tambores de orquesta a principios del siglo XIII, por su peculiar membrana puesta diametralmente en su parche inferior llamada bordón o entorchado. Se popularizó en el continente europeo en el siglo XV debido a su creciente uso en los desfiles militares, pero solo hasta el siglo XIX el redoblante, con su sonido brillante y distintivo, gana importancia al ser utilizado en composiciones de genios de la talla de Beethoven, Berlioz y Stravinsky. Parte fundamental tras la creación de la batería, los más usados son de 13" y 14", pueden ser de madera (arce y abedul), metal (latón, bronce y acero) u otro material (acrílico y fibra de vidrio) cada material proporciona un timbre distinto.

**Tom 1:** Hechos con madera de arce o abedul también de otros materiales como acrílico, fibra de carbono o de vidrio, el tom 1 (low-mid tom) puede ser de 8" o 10", aunque de 6" a 8" son considerados high tom. Aunque son originarios de China, África y de los indios americanos, es entre la década de

los 30 y los 50 donde los toms con cueros (pieles) afinables se imponen definitivamente y los toms sobre soportes bases (inventados por el constructor “Slingerland”) revolucionan la sonoridad tonal de la batería, donde incluso algunos le adaptan un pedal para poder cambiar la afinación. En los años 50 y 60 surge la evolución más importante para la batería, en este periodo, la aparición de sonidos armónicos por parches (cueros) sintéticos para redoblantes, bombos y tom-toms (comercializados por primera vez en 1957 por Remo) con el fin ecológico de proteger la fauna y el medio ambiente.

**Tom de Piso/ Floor Tom:** La década de los 50 fue muy importante para la batería, debido a los modernos e ingeniosos intérpretes de este instrumento, los cuales, en busca de un sonido mejor o personalizado experimentan con este, actualmente aún podemos percibir en las nuevas tendencias musicales ese ámbito experimental. El tom de piso, tom 3 o Goliat es un tambor ubicado en el piso usualmente sobre tres patas y produce un sonido más grave en cuanto a los otros toms, por lo general sus medidas son de entre 14”, 16” o 18” pulgadas. El tom de piso fue popularizado por el famoso baterista de jazz de la década de los 50, Gene Krupa, debido a una de las interpretaciones trascendentales del jazz con este tambor en la canción “sing sing sing”, aun influyente en los actuales intérpretes de la batería.

**Hi-Hat Cymbal/Platillo:** Los platillos se originan en la edad antigua (siglo VIII a. c. - II a. c.) desde oriente medio (Asia) de la aleación del bronce y el latón nacen los crótalos; son pequeños platillos para dedos (medio y pulgar), con el mismo concepto que el hi-hat; que posteriormente llegan al Imperio Otomano (Turquía), donde los turcos experimentan sonoridades con aleaciones entre cobre, plata o estaño y aumentan el tamaño del diámetro, dándole pie a la evolución del instrumento que hoy conocemos. La popularidad de estos exóticos instrumentos del folclore turco se da a principios del siglo XIX en el Romanticismo, cuando los platillos son incluidos en la orquesta sinfónica debido al sonido particularmente brillante y elegante que producen. El Hi-hat, Charles, Charleston o Contratiempos, es un sistema de 2 platillos instalados

en un soporte con pedal, el cual permite caer el platillo superior (top) sobre el inferior (bottom) uno otro haciéndolos sonar. Se fabrican entre 8 a 15 pulgadas donde el más común es el de 14".

#### **4.7 Antecedentes Históricos de las primeras Adaptaciones de Patrones Rítmicos de las Músicas Populares Colombianas a la Batería:**

Desde este enfoque entonces, comenzaremos por mencionar algunos de los primeros bateristas que empezaron a adaptar los patrones básicos de las músicas populares colombianas a la batería. El primero de ellos es:

**Satoshi Takeishi:** Es un Baterista, percusionista y arreglista nativo de Mito Japón. Realizó estudios en Berklee College of Music en Boston. Mientras estuvo en Berklee desarrolló interés por la música de Sudamérica, lo que le llevó a vivir en Colombia durante cuatro años. En este tiempo entabló una estrecha relación con diferentes músicos del país. Uno de los proyectos en que el trabajo mientras estuvo en Colombia fue "Macumbia" bajo la dirección del compositor y arreglista Francisco Zumaqué, combinando música tradicional, y jazz. Con este grupo realizó una serie de conciertos junto a la Orquesta Sinfónica de Bogotá en honor al compositor colombiano Lucho Bermúdez. Actualmente continúa explorando lo multicultural, lo electrónico e improvisatorio junto a varios músicos y compositores en New York.

Algunos creen que el disco grabado por Satoshi junto a Francisco Zumaqué es el primer disco de jazz colombiano grabado en la historia. A pesar de su interacción con los músicos de la capital realmente con quien Satoshi aprendió los secretos de la cumbia fue con el maestro Encarnación Tovar, también conocido como "El Diablo", quien fue ganador en 15 ocasiones del premio al mejor tamborero del Festival de Gaitas de Ovejas, Sucre. Encarna, como era llamado cariñosamente por sus amigos y familiares dejó este mundo a sus 67 años. Sin embargo, a Takeishi, y a muchos otros aprendices más les dejó los secretos de la gaita corrida, del bullerengue, de la cumbia, y de la "máquina" un ritmo que él inventó.

De esta manera, este músico explorador de las músicas de Suramérica penetró en los ritmos colombianos. Posteriormente, Satoshi grabó la batería y realizó algunos arreglos en el disco orígenes de Antonio Arnedo más conocido como “Tico” Arnedo titulado “Orígenes”. Un disco también reconocido en la escena del jazz colombiano.

**Einar Escaf:** Nacido el 27 de diciembre de 1970 en barranquilla, estudió en Barcelona España en L'AULA de música moderna i jazz en 1986. Ha sido profesor de batería y percusión en la Universidad del Atlántico desde el año 2008 hasta la fecha. Ha trabajado con artistas como Iván Villazon, (vallenato) los hermanos Lara, (vallenato) Martin Madera, (tropical) Atlántico Big Band (jazz), José Pérez (jazz), Nilson Marengo. Reconocido por fusionar los patrones de las músicas populares con rock junto a los músicos de la agrupación Distrito Especial.

**Pablo Bernal:** Nacido el 24 de marzo de 1964, es un reconocido baterista, con una amplia experiencia en la escena musical colombiana, ha trabajado con bandas como Ciegos Sordomudos, Bloque de Búsqueda, entre otros. Su trabajo en cuanto a los ritmos colombianos en batería se ha desarrollado sobre todo con la banda de Carlos Vives y La provincia. Donde ha mezclado ritmos como el vallenato y la cumbia con el rock. Debido a su amplia experiencia, no solo con ritmos colombianos en batería sino como músico de sesión, Pablo Bernal ha sido de gran influencia para varios bateristas de Bogotá y el país.

**Ernesto Simpson:** Baterista cubano quien estuvo radicado en Bogotá entre los años 1992 Y 1997, hizo parte de numerosas agrupaciones de Latin jazz de la época. Fue uno de los primeros bateristas que incluyó los ritmos tradicionales colombianos en la batería. Fue parte de la orquesta privilegio del pianista colombiano Edy Martínez, reconocida por su fusión de jazz con música cubana y colombiana.

Después del paso de estos músicos e investigadores bateristas quedó un legado para la siguiente generación de estudiantes de batería, entre quienes se pueden mencionar nombres como el de Urian Sarmiento, Pedro Ojeda, Germán herrera, Pedro Acosta, Carlos Hernández, y un poco más recientes Jorge Sepúlveda, Manuel Hernández y Juan Guillermo Aguilar Ballén cada uno con características diferentes en su interpretación, unos que suenan más a lo tradicional (Pedro Ojeda),

otros que fusionan con jazz (Germán Herrera, Jorge Sepúlveda, Pedro Acosta) y otros que se inclinan más hacia el rock (Juan Guillermo, Manuel Hernández Carlos Hernández) en la interpretación de ritmos colombianos en batería.

Uno de los programas de música más conocidos por tener espacios académicos para el estudio de estas músicas, es el programa de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas conocida antiguamente como la Academia Superior de Artes de Bogotá. En su formación académica incluyen dos asignaturas con énfasis en música popular colombiana conocidas como Músicas Regionales en las que se estudia la Región del Pacífica, la Región Caribe, los Llanos Orientales, la Región Andina y la Región Antillana; bajo la tutoría de los maestros Manuel Bernal y Néstor Lambuley conocidos por su enfoque en el estudio de las músicas de nuestro país y con una amplia experiencia en la enseñanza del tema.

También se destacan los aportes de bateristas del Caribe que trabajaron en pro del legado musical tradicional como Tomás Teherán Salgado “Dinastía Batata” de San Basilio de palenque y los músicos percusionistas de la dinastía Cuao de la ciudad de Santa Marta, los cuales adaptaron ritmos del folclor del acríbe en sus distintas agrupaciones musicales.

De esta manera, se evidencia que los espacios dedicados al estudio de las músicas regionales en las universidades de Colombia, es decir los análisis, lecturas, audiciones, videografías etc. son pocos frente a la riqueza musical regional de nuestro país. En este sentido, se hace pertinente que los estudiantes sean formados e invitados a reflexionar de la necesidad de conocer la música de nuestro país y de indagar acerca de ella para que su formación musical, sea a nivel profesional.

#### **4.8 Adaptación a la batería:**

En este capítulo se pretende ilustrar el formato de instrumentos de percusión de la música tradicional del caribe colombiano, específicamente la cumbia y el porro, que se tendrán en cuenta a la hora de adaptar estos ritmos folclóricos a la batería.



**Cumbia:**

Esta adaptación depende de la tímbrica y de la similitud del tambor o instrumento tradicional con alguna parte de la batería. En el caso de la cumbia, por ejemplo, tenemos que el sonido del hi-hat tiene una gran similitud con el del maracón, cabe decir que la sonoridad del maracón se produce con el hi-hat haciendo uso de la técnica de punta talón. Tocando el cierre con la punta y la apertura con el talón. Esta adaptación se aplica a la mayoría de los ritmos de la costa atlántica y pacífica colombiana, ya que es el sonido del maracón el cual está presente en estos formatos instrumentales casi siempre.

En el caso del llamador el indicado para la adaptación a la batería es el tom uno, por ser generalmente uno de los tambores con timbre más agudos en la batería, tocando la parte de la madera con el aro y el cuero en el parche. En cuanto a la tambora que es más golpeada en la parte de la madera que en el cuero, lo que se usa son los aros del tom tres y en la parte del cuero es tocada en el parche del tom. Finalmente, el bombo va acentuando algunos golpes del patrón de la tambora. En un principio el bombo puede marcar el primer tiempo para clarificar la entrada del ritmo.

**Porro:**

La siguiente adaptación se hace a raíz de las percusiones del formato tradicional de las bandas de viento de porro palitiao, los instrumentos de percusión que se ejecutan en este son el redoblante el bombo y los platillos de choque, los cuales son instrumentos estándar usados tanto en las bandas militares como en las orquestas sinfónicas o de música clásica. Estos instrumentos (el Bombo, el Redoblante y los Platillos) son asimilados en la batería con sus tambores o instrumentos semejantes como el bombo, el redoblante y el hi-hat (platillos de choque).

## 5. Marco legal.

En lo referente al marco legal, se hace énfasis en las políticas del estado colombiano establecidas en la constitución política, que guardan relación con la educación cultural, por lo tanto, se mencionan algunos artículos que se relacionan con el propósito de este trabajo:

### **Constitución política de Colombia:**

- **Artículo 7°** el estado reconoce y protege a la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.
- **Artículo 8°** es obligación del estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.
- **Artículo 67°** la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.
- **Artículo 70°** el estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. la cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

### **La ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de la educación:**

- **Artículo 1° objeto de la ley.** la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes.

- **Artículo 5° fines de la educación:** de conformidad con el artículo 67 de la constitución política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:
  1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que la que le impiden los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
  2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los buenos principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
  3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
  4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
  5. La adquisición y la veneración de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de los hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
  6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
  7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artísticas en sus diferentes manifestaciones.

8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial Latinoamérica y el caribe.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y de la defensa del patrimonio cultural de la Nación.
11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.
13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permitan al educando ingresar al sector productivo. Decreto Nacional 114 de 1996, la educación o formal hace parte del servicio público educativo.

### **Ley general de cultura:**

**Artículo 1°** De los principios fundamentales y definiciones de esta ley. la presente ley está basada en los siguientes principios fundamentales y definiciones:

1. Cultura es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias.
2. La cultura, en sus diversas manifestaciones, es fundamento de la nacionalidad y la actividad propia de la sociedad colombiana en su conjunto, como proceso generado individual y colectivamente por los colombianos. Dichas manifestaciones constituyen parte integral de la identidad y la cultura colombiana.
3. El estado impulsara y estimulara los procesos, proyectos y actividades culturales en marco de reconocimiento y respeto por la diversidad y variedad cultural de la Nación colombiana.
4. En ningún caso el estado ejercerá censura sobre la forma y el contenido ideológico y artístico de las realizaciones y proyectos culturales.
5. Es obligación del Estado y de las personas valorar, proteger y difundir el Patrimonio Cultural de la Nación.
6. El Estado garantiza a los grupos étnicos y lingüísticos, a las comunidades negras y raciales y a los pueblos indígenas el derecho a conservar, enriquecer y difundir su identidad y patrimonio cultural, a generar el conocimiento de las mismas según sus propias tradiciones y a beneficiarse de una educación que asegure estos derechos.
7. El Estado colombiano reconoce la especificidad de la cultura Caribe y brindara especial protección a sus diversas expresiones.
8. El Estado protegerá el castellano como idioma oficial de Colombia y las lenguas de los pueblos indígenas y comunidades negras y raciales en sus territorios. Así mismo, impulsará el fortalecimiento de las lenguas amerindias y criollas habladas en el territorio nacional y se comprometerá en el respeto y reconocimiento de estas en el resto de la sociedad.

9. El desarrollo económico y social deberá articularse estrechamente con el desarrollo cultural, científico y tecnológico. El plan Nacional de Desarrollo tendrá en cuenta el plan Nacional de Cultura que formule el Gobierno. Los recursos públicos invertidos en actividades culturales tendrán, para todos los efectos legales, el carácter de gasto público social.
10. El respeto de los derechos humanos, la convivencia, la solidaridad, la interculturalidad, el pluralismo y la tolerancia son valores culturales fundamentales y base esencial de una cultura de paz.
11. El Estado garantizará la libre investigación y fomentará el talento investigativo dentro de los parámetros de la calidad, rigor y coherencia académica.
12. El Estado fomentará la creación, ampliación y educación de infraestructura artística y cultural y garantizará el acceso de todos los colombianos a la misma.
13. El Estado promoverá la interacción de la cultura Nacional con la cultura universal.
14. El Estado, al formular su política cultural, tendrá en cuenta tanto al creador, al gestor como al receptor<sup>+++</sup> de la cultura y garantizará el acceso de los colombianos a las manifestaciones, bienes y servicios culturales en igualdad de oportunidades, concediendo especial tratamiento a personas limitadas física, sensorial y psíquicamente, de la tercera de edad, la infancia y la juventud y los sectores sociales más necesitados.

**Artículo 4°** Integración del patrimonio cultural de la Nación. El patrimonio cultural de la Nación está constituido por todos los bienes materiales, las manifestaciones inmateriales, los productos y las representaciones de la cultura que son expresión de la nacionalidad colombiana, tales como la lengua castellana, las lenguas y dialectos de las comunidades indígenas, negras y creoles, la tradición, el conocimiento ancestral, el paisaje cultural, las costumbres y los hábitos, así como los bienes materiales de naturaleza mueble e inmueble a los que se les atribuye, entre otros, especial interés histórico, artístico, científico, estético o simbólico en

ámbitos como el plástico, arquitectónico, urbano, arqueológico, lingüístico, sonoro, musical, audiovisual, fílmico, testimonial, documental, literario, bibliográfico, museológico o antropológico.

**Artículo 17°** Del fomento. El Estado a través del Ministerio de Cultura y la entidad territorial, fomentará las artes en todas sus expresiones y las demás manifestaciones simbólicas expresivas, como elemento del dialogo, el intercambio, la participación y como expresión libre y primordial del pensamiento del ser humano que construye en la convivencia pacífica.

Para finalizar, los anteriores apartes soportan legalmente desde lo educativo y cultural el presente estudio, se considera, además, que este no solo sita el marco legal como un componente formal, sino que también, da cuenta de muchos de los aspectos estipulados en ella y tributa, de igual forma, de forma positiva a los intereses del Estado Colombiano con respecto al desarrollo humano de sus comunidades.

## 6. Metodología.

### 6.1 Tipo de investigación:

Se inscribe en la línea de investigación proyectiva, ya que es un trabajo de fundamentación en la enseñanza de la percusión, que propone un acercamiento pedagógico y una reflexión sobre la didáctica en este proceso.

*“La investigación proyectiva consiste en encontrar la solución a los problemas prácticos, se ocupa de cómo deberían ser las cosas para alcanzar los fines y funcionar adecuadamente. Consiste en la elaboración de una propuesta o de un modelo, para solucionar problemas o necesidades de tipo práctico, ya sea de un grupo social, institución, un área en particular del conocimiento, partiendo de un diagnóstico preciso de las necesidades del momento, los procesos explicativos o generadores involucrados y las tendencias futuras”. (Hurtado, No, & Barrera, 1998)*

De la misma manera, este proyecto se acoge a la línea pedagógica de la didáctica musical, ya que busca realizar un material ordenado y metódico para la enseñanza de un instrumento musical, en este caso la batería.

#### 6.1.1 Naturaleza de la investigación:

La naturaleza de este proyecto, está enmarcado dentro del paradigma cualitativo, con un enfoque de investigación – acción participativa en el cual se incluye un acercamiento interpretativo y naturalista al sujeto de estudio, por cuanto analiza las cualidades artísticas del estudiante. Este tipo de investigación, se basa en la educación como un campo del conocimiento y de creatividad.

### 6.2 Población:

La población que se tomó para la aplicación de este trabajo fueron bateristas del departamento, los requisitos de escogencia era que tuviesen conocimientos básicos del instrumento; a estos se les compartió la cartilla **aprende a tocar cumbia y porro en la batería** producto de este trabajo de investigación para medir su nivel de satisfacción al aprender los



ritmos de cumbia y porro en la batería, y así demostrar la eficacia de esta propuesta metodológica.

### 6.2.1 Muestra:

la muestra se compone de 12 participantes entre los que se incluyen docentes, estudiantes y bateristas profesionales y amateurs.

### 6.3 Técnicas de recolección:

las técnicas de recolección utilizadas en este trabajo de investigación fue inicialmente la búsqueda de información bibliográfica sobre los ritmos de cumbia y porro, dos de los ritmos más representativos de la música tradicional de a costa caribe colombiana incluidos textos de documentación elaborados por el ministerio de cultura; posteriormente se realizaron encuestas a profesores, estudiantes, bateristas profesionales y amateurs sobre el interés de aprender los ritmos y sus conocimientos previos; posterior a la aplicación de la herramienta didáctica propuesta en este trabajo, fueron entrevistados para determinar la eficacia de la cartilla y retratar la experiencia particular de cada participante.

### 6.4. Fase de la investigación:

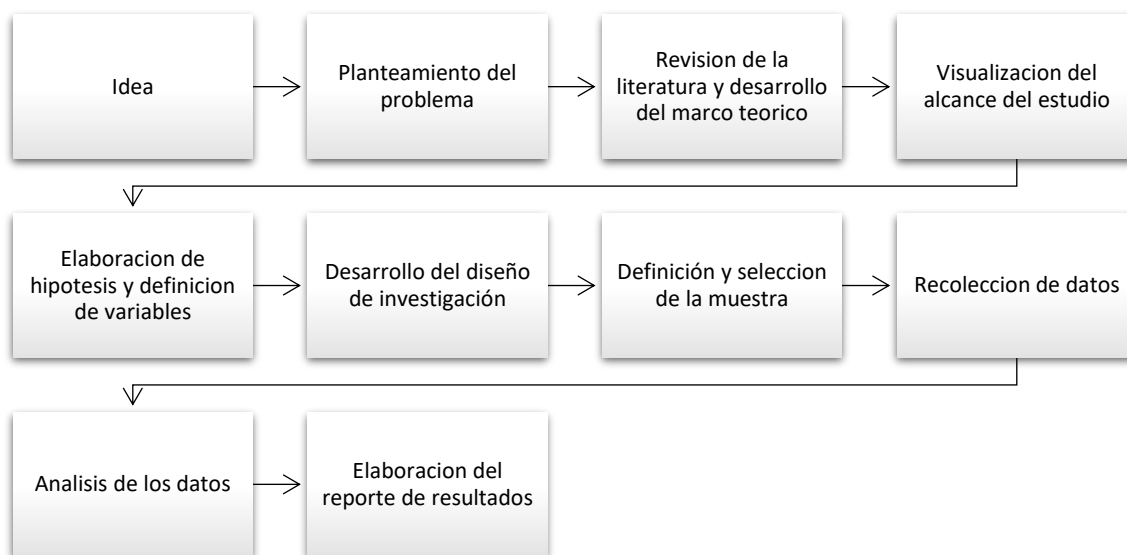


figura 3. Fase de la investigación.

### **6.4.1 Procesamiento de la investigación:**

Con el fin de conseguir el fundamento teórico de la investigación se realizó una búsqueda documental en la que se encontró información relevante sobre algunos ritmos de la música colombiana tradicional, los cuales en su mayoría son elementos discográficos y no escritos, esto se debe a que en algunas regiones del país la forma de transmitir y aprender la música tradicional es por medio de la oralidad. De esta manera al profundizar en la búsqueda de información y materiales específicamente sobre el porro y la cumbia se evidencia la misma carencia de documentación escrita, destacando la existencia de textos como la cartilla pitos y tambores de Victoriano Valencia (Valencia V. , 2004), que especifica las secciones, formas y estructuras rítmicas de cumbia y porro desde la instrumentación tradicional. Así mismo se realizó una búsqueda de materiales bibliográficos y didácticos destinados a la enseñanza y aprendizaje de la cumbia y el porro disponibles, o materiales que incluyeran dentro de la enseñanza de la batería ritmos del caribe colombiano. Una vez recogida esta información se realizó una encuesta para evaluar el interés por los ritmos de cumbia y porro en los bateristas del departamento y su acercamiento a estos ritmos, posteriormente se toma como referencia para la base rítmica de la cumbia al grupo los Gaiteros de San Jacinto con su tema *Fuego de Cumbia*; y como referencia para la base rítmica del porro a dos bandas que son: la Banda 19 de marzo de Laguneta con su tema *María Varilla* y a la Súper Banda de Colomboy con su tema *La Lorenza*. De los cuales se transcriben fragmentos como fundamento para su posterior adaptación a la batería, donde se tienen en cuenta el formato tradicional de los instrumentos de percusión escogiendo los más representativos de la base rítmica. Para la cumbia se toman el Llamador que será representado por el Tom 1, la Tambora representada en el Tom 3 o Tom de piso y las Maracas o Maracón representadas en el Hi-Hat a pesar de que el Alegre es un instrumento solista de mucha importancia en el formato tradicional no se tendrá en cuenta para la adaptación puesto que se logra el acompañamiento deseado con los instrumentos ya mencionados. Para el porro se escogen todos los elementos

que conforman el formato instrumental de percusión como el Redoblante, Bombo y platillos por la similitud que tienen estos con la batería. Una vez hecha la adaptación se inició la escritura de los ritmos en el pentagrama para esto se elaboraron 5 grados de dificultad basados en los “grados de dificultad para banda –el contexto colombiano ” (Valencia V. , 2011). Aquí Valencia toma como referencia la publicación realizada por el American Band College y Bandworld.org sobre un sistema de calificación para banda “American Band College Music Grading Chart” (American band College , 2014) que aborda los diferentes niveles de grado, incluyendo los rangos para instrumentos individuales y en el “método de batería. Recopilación de esquemas en batería para diferentes ritmos musicales” (Cortés, 2007). Por ultimo evaluamos la efectividad de la cartilla facilitándosela a 12 participantes que incluían docentes de percusión, estudiantes de batería, bateristas profesionales y bateristas amateur y medimos su experiencia con la cartilla a través de un cuestionario.

## 6.5 Categorías de la investigación:

Categorías	Subcategorías
<b>Aspecto cognitivo</b>	Pedagogía.
	Didáctica.
	Diseño de cartilla.
<b>Aspecto metodológico</b>	Formato instrumental tradicional de los ritmos de la cumbia y el porro.
	Patrones rítmicos de la cumbia y el porro.
	Interpretación de los ritmos de cumbia y porro en la batería.
<b>Creatividad</b>	Aplicación de la cartilla
	Resultados obtenidos en la aplicación de la cartilla
	Valoración de la cartilla por los estudiantes

Tabla 2. Categorías de la investigación.

## 6.6 Diseño de la cartilla:

Para el diseño de la cartilla como herramienta para la enseñanza de los ritmos de porro y cumbia en la batería se utilizó como referencia “grados de dificultad para banda –el contexto colombiano” (Valencia V. , 2011). Con la información obtenida de este material se procedió a elaborar una síntesis de los elementos a tener en cuenta así: Valencia expone que Los niveles de complejidad hacen referencia a un conjunto de consideraciones en distintos niveles de estructuración musical que permiten identificar la coherencia y ordenamiento de los ritmos de cumbia y porro dentro de un proceso de formación percusiva favoreciendo el desarrollo técnico e interpretativo del baterista o percusionista con la agrupación. Estas consideraciones técnicas, o parámetros, se clasifican en los siguientes grados estructurales y variables:

<b>Grado rítmico-métrico:</b>	<b>Grado técnico-expresivo:</b>	<b>Grado formal:</b>
<b>Características métricas:</b> Relaciones en la estructura métrica al nivel del pulso y sus divisiones en la estructura enfática de compases y otras agrupaciones de elementos.	<b>Efectos de emisión y mecanismos:</b> Los efectos de emisión hacen referencia a maneras alternativas de producción de sonido y los mecanismos de desarrollos técnicos de ejecución instrumental.	<b>Estructura:</b> Disposición de las ideas musicales por segmentos constitutivos (secciones, frases, semifrases).
<b>Figuración:</b> Divisiones de sonidos y silencios en la estructura métrica.	<b>Articulaciones:</b> Formas de producción del sonido en los instrumentos de la batería, ataques.	<b>Duración:</b> Extensión temporal de la obra musical.
<b>Tempo y agógica:</b> Velocidad, flujo de los eventos sonoros en el tiempo.	<b>Dinámicas:</b> Niveles de intensidad en la propagación del sonido.	

Tabla 3. Grados estructurales y variables.

GRADO	ASPECTOS	ALCANCES NIVEL 0,5
RITMICO-MÉTRICO	Características métricas	Compás de 2 pulsos, también conocido como compás binario o compás partido.
	Figuración	Unidad de pulso: <b>Para cumbia y porro:</b> Se recomienda pulso (negra), compás (blanca), primera división (corcheas), <b>Para porro:</b> segunda división (semicorcheas)
	Tempo	70 b.p.m. (Andante moderato)
TÉCNICO-EXPRESIVO	Dinámicas	<b>Para cumbia:</b> golpes simples. <b>Para porro:</b> golpes simples y golpes dobles.
	Articulaciones	Ataque simple. <b>Para cumbia:</b> Bombo: golpe natural, Tom 1: golpe natural, Tom 3 o de piso: cross-stick o cascareo, Hi-hat pie: cerrado y a tiempo. Ataque simple y doble. <b>Para porro:</b> Bombo: abierto, Redoblante: golpe natural, Hi-hat pie: cerrado y a tiempo.
	Efecto de emisión y mecanismos	No
FORMAL	Estructura	A-AB
	Duración	Hasta 30 segundos

Tabla 4. Alcance nivel 0,5.

## Figuración rítmica 0,5

### Cumbia



### Porro



Figura 4. Figuración rítmica nivel 0,5.

## Registros nivel 0,5

Tom 1		Normal, sonido Natural
Tom 3 o de Piso		Cross-stick o cascaneo en el vaso
Redoblante		Normal, sonido Natural
Bombo		Normal, sonido Natural
Hi-Hat Pie		Cerrado, sonido con la punta del pie

Figura 5. Registros Nivel 0,5.

GRADO	ASPECTOS	NIVEL 1,0
RITMICO-MÉTRICO	Características métricas	Compás de 2 pulsos, también conocido como compás binario o compás partido.
	Figuración	Unidad de pulso: <b>Para cumbia y porro:</b> Se recomienda pulso (negra), compás (blanca), primera división (corcheas), <b>Para porro:</b> segunda división (semicorcheas)
	Tempo	80 b.p.m. (Andantino)
TÉCNICO-EXPRESIVO	Dinámicas	<b>Para cumbia:</b> golpes simples. <b>Para porro:</b> golpes simples y golpes dobles.
	Articulaciones	Ataque simple. <b>Para cumbia:</b> Bombo: golpe natural, Tom 1: cross-stick y golpe natural, Tom 3 o de piso: cross-stick o cascaneo y golpe natural, Hi-hat pie: cerrado y a tiempo. Ataque simple y doble. <b>Para porro:</b> Bombo: abierto, Redoblante: golpe natural, Hi-hat pie: cerrado y a tiempo.
	Efecto de emisión y mecanismos	No.
FORMAL	Estructura	Formas binarias, de pequeña extensión.
	Duración	Hasta 01:30 minutos (máx. 02:00min).

Tabla 5. Alcance nivel 1.

## Porro



**Figura 6. Figuración rítmica nivel 1,0**

Tom 1

Cross-stick

Natural

Tom 3 o de Piso

Cross-stick o cascaneo en el vaso

Natural

Redoblante

Normal, sonido Natural

Bombo

Normal, sonido Natural

Hi-Hat Pie

Cerrado, sonido con la punta del pie

**Figura 7. Registros nivel 1,0.**



GRADO	ASPECTOS	NIVEL 2,0
RITMICO-MÉTRICO	Características métricas	Compás de 2 pulsos, también conocido como compás binario o compás partido.
	Figuración	Unidad de pulso: <b>Para cumbia y porro:</b> Se recomienda pulso (negra), compás (blanca), primera división (corcheas), <b>Para porro:</b> segunda división (semicorcheas)
	Tempo	90 b.p.m. (Moderato)
TÉCNICO-EXPRESIVO	Dinámicas	<b>Para cumbia:</b> golpes simples. <b>Para porro:</b> golpes simples y golpes dobles, acentos.
	Articulaciones	Ataque simple. <b>Para cumbia:</b> Bombo: golpe natural, Tom 1: cross-stick y golpe natural, Tom 3 o de piso: cross-stick o cascareo y golpe natural, Hi-hat pie: cerrado y a contra tiempo. Ataque simple. <b>Para porro:</b> Bombo: abierto, Redoblante: golpe natural, Hi-hat pie: cerrado y a contra tiempo.
	Efecto de emisión y mecanismos	No.
FORMAL	Estructura	Formas binarias no tan extensas.
	Duración	03:00 minutos.

Tabla 6. Alcances nivel 2,0.

## Figuración rítmica nivel 2,0

Cumbia	Porro

Figura 8. Figuración rítmica del nivel 2,0.

## Registro nivel 2,0

Tom 1		<p>Cross-stick</p> <p>Natural</p>
Tom 3 o de Piso		<p>Cross-stick o cascareo en el vaso</p> <p>Natural</p>
Redoblante		<p>Normal, soni do Natural</p> <p>Acento</p>
Bombo		<p>Normal, soni do Natural</p>
Hi-Hat Pie		<p>Cerrado, sonido con la punta del pie</p>

Figura 9. Registro nivel 2,0.

GRADO	ASPECTOS	NIVEL 3,0
RITMICO-MÉTRICO	Características métricas	Compás de 2 pulsos, también conocido como compás binario o compás partido.
	Figuración	Unidad de pulso: <b>Para cumbia y porro:</b> Se recomienda pulso (negra), compás (blanca), primera división (corcheas), <b>Para porro:</b> segunda división (semicorcheas)
	Tempo	100 b.p.m. (Alegretto)
TÉCNICO-EXPRESIVO	Dinámicas	<b>Para cumbia:</b> golpes simples. <b>Para porro:</b> golpes simples y golpes dobles, acentos y golpes fantasma.
	Articulaciones	Ataque simple. <b>Para cumbia:</b> Bombo: golpe natural, Tom 1: cross-stick y golpe natural, Tom 3 o de piso: cross-stick o cascareo y golpe natural, Hi-hat pie: cerrado y a contra tiempo. Ataque simple. <b>Para porro:</b> Bombo: abierto, Redoblante: golpe natural, Hi-hat pie: cerrado y a contra tiempo.
	Efecto de emisión y mecanismos	No
FORMAL	Estructura	<b>Para cumbia y porro:</b> Formas binarias no tan extensas. <b>Para cumbia:</b> Introducción con Fill o repique, cumbia, Cortes de Tambora en el Tom 3 o de piso, cumbia. <b>Para porro:</b> Introducción (I o II), porro, bozá e introducción (I o II) como final.
	Duración	05:00 minutos.

Tabla 7. Alcances nivel 3,0.

## Figuración rítmica nivel 3,0

Cumbia	Porro

Figura 10. Figuración rítmica del nivel 3,0.

## Registro nivel 3,0

Tom 1	
Tom 3 o de Piso	
Redoblante	
Bombo	
Hi-Hat Pie	

Figura 11. Registro nivel 3,0.

GRADO	ASPECTOS	NIVEL 4,0
RITMICO-MÉTRICO	Características métricas	Compás de 2 pulsos, también conocido como compás binario o compás partido.
	Figuración	Unidad de pulso: <b>Para cumbia y porro:</b> Se recomienda pulso (negra), compás (blanca), primera división (corcheas), segunda división (semicorcheas)
	Tempo	110 b.p.m. (Alegro)
TÉCNICO-EXPRESIVO	Dinámicas	<b>Para cumbia:</b> golpes simples. <b>Para porro:</b> golpes simples y golpes dobles, acentos y golpes fantasma.
	Articulaciones	Ataque simple. <b>Para cumbia:</b> Bombo: golpe natural, Tom 1: cross-stick y golpe natural, Tom 3 o de piso: cross-stick o cascaneo y golpe natural, Hi-hat pie: cerrado y a contra tiempo. Ataque simple. <b>Para porro:</b> Bombo: abierto, Redoblante: golpe natural, Hi-hat pie: cerrado y abierto, a tiempo y a contra tiempo.
	Efecto de emisión y mecanismos	<b>Para cumbia y porro:</b> Hi-hat: Efecto splash, choque con punta y talón. <b>Para porro:</b> Flam's.
FORMAL	Estructura	<b>Para cumbia y porro:</b> Formas binarias no tan extensas. <b>Para cumbia:</b> Introducción con Fill o repique, cumbia, Cortes de Tambora en el Tom 3 o de piso, cumbia. <b>Para porro:</b> Introducción (I o II), porro, bozá (x2) e introducción (I o II) como final.
	Duración	06:00 minutos.

Tabla 8. Alcances nivel 4,0.

## Figuración rítmica nivel 4,0

Cumbia	Porro
♩ ♩	♩♩♩♩♩♩ ♩♩♩♩♩♩
♩ ♩ ♩	♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩
♩ ♩ ♩	♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩
♩ ♩ ♩ ♩ ♩	♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩♩
♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩	♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩
♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩	♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩

Figura 12. Figuración rítmica del nivel 4,0.

## Registro nivel 4,0

Tom 1

Cross-stick Natural

Tom 3 o de Piso

Cross-stick o cascaneo en el vaso Natural

Redoblante

Natural Acento Golpe Fantasma Flam

Bombo

Natural

Hi-Hat Pie

Cerrado, punta del pie Efecto splash, Punta-Talón Sonido de choque Abierto, talón del pie

Figura 13. Registro nivel 4,0.

GRADO	ASPECTOS	NIVEL 5,0
RITMICO-MÉTRICO	Características métricas	Compás de 2 pulsos, también conocido como compás binario o compás partido.
	Figuración	Unidad de pulso: <b>Para cumbia y porro:</b> Se recomienda pulso (negra), compás (blanca), primera división (corcheas), segunda división (semicorcheas)
	Tempo	120 b.p.m. (Alegro)
TÉCNICO-EXPRESIVO	Dinámicas	<b>Para cumbia:</b> golpes simples. <b>Para porro:</b> golpes simples y golpes dobles, acentos y golpes fantasma.
	Articulaciones	Ataque simple. <b>Para cumbia:</b> Bombo: golpe natural, Tom 1: cross-stick y golpe natural, Tom 3 o de piso: cross-stick o cascareo y golpe natural, Hi-hat pie: cerrado y a contra tiempo. <b>Para porro:</b> Bombo: abierto, Redoblante: golpe natural, Hi-hat pie: cerrado y abierto, a tiempo y a contra tiempo.
	Efecto de emisión y mecanismos	<b>Para cumbia y porro:</b> Sincopas. Hi-hat: Efecto splash, choque con punta y talón. <b>Para porro:</b> Flam's.
FORMAL	Estructura	<b>Para cumbia y porro:</b> Formas binarias libre. <b>Para cumbia:</b> Introducción con Fill o repique, cumbia, Cortes de Tambora en el Tom 3 o de piso, cumbia. <b>Para porro:</b> Introducción (I o II), porro, bozá, porro (x2) e introducción (I o II) como final.
	Duración	Libre.

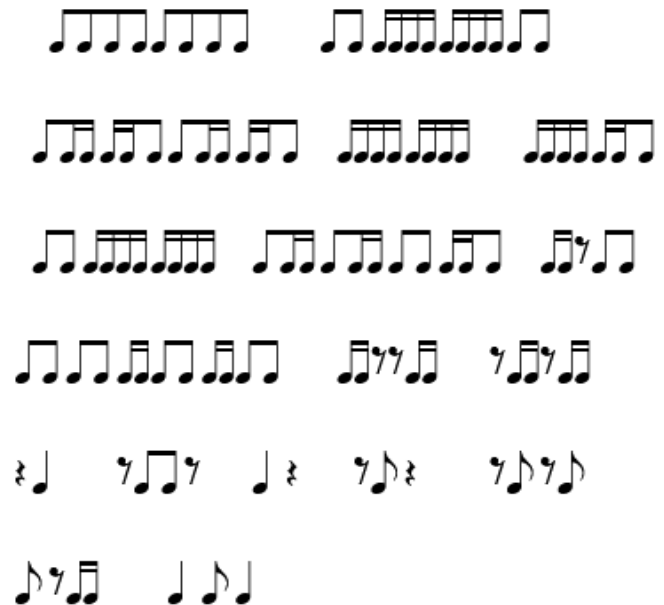
Tabla 9. Alcances nivel 5,0.

### Figuración rítmica nivel 5,0

## Cumbia



## Porro



**Figura 14. Figuración rítmica del nivel 5,0.**

## Registro nivel 5,0

Tom 1

Cross-stick

Natural

Tom 3 o de Piso

Cross-stick o cascaneo en el vaso

Natural

Redoblante

Natural

Acento

Golpe Fantasma

Flam

Bombo

Natural

Hi-Hat Pie

Cerrado, punta del pie

Efecto splash, Punta-Talón

Sonido de choque

Abierto, talón del pie

**Figura 15. Registro nivel 5,0.**



## 7. Resultados.

### Datos de los participantes:

Nombres	Edad	Teléfono	Ocupación	Correo
Antonio José López Llorente	19	3142875344	Estudiante de batería	<a href="mailto:antonyjol.19@hotmail.com">antonyjol.19@hotmail.com</a>
Carlos Augusto Almentero Ramos	36	3006670394	Docente catedrático	<a href="mailto:kogui83@gmail.com">kogui83@gmail.com</a>
José Jorge Salcedo Salcedo	23	3007567794	Estudiante de batería	<a href="mailto:jorge.salcedo.baterista10@gmail.com">jorge.salcedo.baterista10@gmail.com</a>
Luis Alberto Rojano Buelvas	27	3046479073	Licenciado en artística -música	<a href="mailto:luisberforb@gmail.com">luisberforb@gmail.com</a>
Moisés David Sierra Ramos	19	3173126493	Estudiante, docente, músico	<a href="mailto:moisesdsierra@hotmail.com">moisesdsierra@hotmail.com</a>
José David Rodríguez Hernández	32	3045541051	Licenciado en artística -música	<a href="mailto:esojdivad25@gmail.com">esojdivad25@gmail.com</a>
Julio Cogollo Tapia	33	3226142978	Baterista	<a href="mailto:juliocogollotapia@gmail.com">juliocogollotapia@gmail.com</a>
Lewis Leider López López	27	3008460840	Enfermero / Baterista amateur	<a href="mailto:lewislopezlopez@gmail.com">lewislopezlopez@gmail.com</a>
Efraín David Rojas	31	3012134898	Empresario / Baterista	<a href="mailto:ibless23@hotmail.com">ibless23@hotmail.com</a>
Adolfo Torres Moreno	31	3155755973	Músico	<a href="mailto:adolfofodrumer@gmail.com">adolfofodrumer@gmail.com</a>
Ernesto Hoyos Moreno	30	3116990111	Medico / Baterista amateur	<a href="mailto:ivanchuernesto@gmail.com">ivanchuernesto@gmail.com</a>
Carlos Andres Miranda Regino	33	3022588283	Docente catedrático	<a href="mailto:Camr_16@hotmail.com">Camr_16@hotmail.com</a>

Tabla 10. Datos de los participantes.

### Cuestionario 1 diagnostico:

Las preguntas a continuación se realizaron con el fin de determinar el interés y el acercamiento de los participantes con los ritmos de cumbia y porro en la batería:

**1. ¿Te gustaría aprender los ritmos en batería?**

Todos los participantes expresaron el deseo de aprender los ritmos de cumbia y porro.

**2. ¿Habías tocado con anterioridad estos ritmos?**

de los 12 participantes 8 admitieron haber tocado los ritmos con anterioridad

**3. ¿Ha estudiado o aprendido con anterioridad estos ritmos del folclor colombiano en libros?**

de los 12 participantes 3 manifiestan haber tenido contacto con bibliografía para aprender los ritmos.

**4. ¿Considera que las cartillas son una buena herramienta para aprender a tocar ritmos en batería?**

Todos los participantes consideran que una cartilla es una herramienta útil para aprender y enseñar un ritmo.

Preguntas:	SI	NO
le gustaría aprender los ritmos en batería	100%	0%
había tocado antes estos ritmos	66,66%	33,33%
ha usado libros para aprender a tocarlos	25%	75%
las cartillas son una buena herramienta de enseñanza	100%	0%

Tabla 11. Diagnostico.

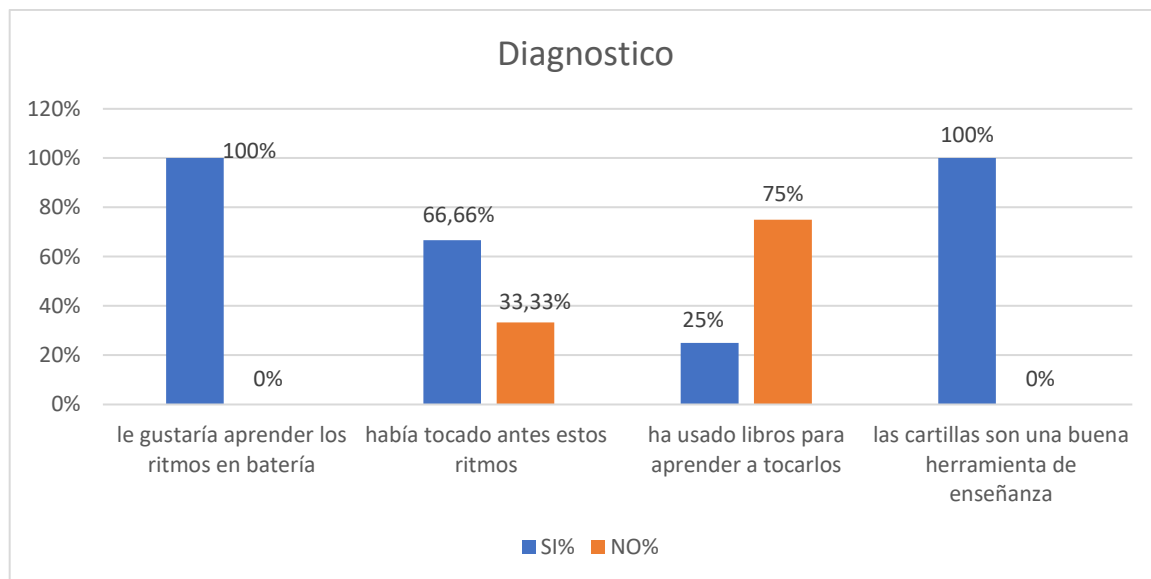


Figura 16. Diagnostico.

## Cuestionario 2 evaluación de la cartilla:

Las preguntas desde aquí tienen el fin de evaluar el nivel de satisfacción que tuvieron los participantes al usar la cartilla **Aprende a tocar los ritmos de cumbia y porro en la batería**. una vez utilizada la cartilla se les pidió a los voluntarios responder de 1 a 5 (5-excelente, 4-sobresaliente, 3-bueno, 2-aceptable y 1 insuficiente) su calificación en distintos aspectos, estas fueron sus respuestas:

### 1. ¿Cómo fue el lenguaje usado en la cartilla?

De los 12 participantes 6 respondieron excelente y 5 sobresaliente

### 2. ¿Cómo calificaría la información ofrecida en la cartilla?

Sobre la información contenida en la cartilla 8 la calificaron de excelente, 3 de sobresaliente y 1 bueno

### 3. ¿Cómo calificaría el contenido de la cartilla?

Al preguntar sobre el contenido de la cartilla 6 de ellos respondieron excelente 5 sobresaliente y 1 bueno.

### 4. ¿Cómo calificaría el aprendizaje obtenido de la cartilla?

La calificación que ellos le dan a la cartilla con referente a su aprendizaje fue de excelente para 9 de los participantes, sobresaliente para 2 de ellos y 1 bueno.

### 5. ¿Cómo calificaría el reconocimiento de los ritmos?

en esta pregunta se buscaba identificar qué tan reconocibles fueron los ritmos durante su ejecución al momento de interpretarlos a lo que 9 de ellos respondieron excelente, 2 sobresaliente y 1 bueno.

**6. ¿Cómo calificaría la lectura de los ritmos?**

Al preguntar cómo fue para ellos la lectura de los ritmos en el pentagrama 5 respondieron excelente, 6 sobresaliente y 1 bueno.

**7. ¿Cómo calificaría la interpretación de los ritmos?**

Sobre la interpretación de los ritmos encontramos que para 4 del participante fue excelente para 5 de ellos sobresaliente y 3 bueno.

**8. ¿Cómo calificaría los niveles del porro presentados en la cartilla?**

Cuando se preguntó acerca de los niveles del porro encontramos que para 7 de ellos fue Excelente, para 3 Sobresaliente y para 2 Bueno.

**9. ¿Cómo calificaría los niveles de la cumbia presentados en la cartilla?**

Al preguntar sobre los niveles de la cumbia 8 de ellos los calificaron como excelente, 2 sobresaliente y 2 como bueno.

Aspectos evaluados	Insuficiente	Aceptable	Bueno	Sobresaliente	Excelente
Lenguaje	0	0	1	5	6
Información	0	0	1	3	8
Contenido	0	0	1	5	6
Aprendizaje	0	0	1	2	9
Reconocimiento	0	0	1	2	9
Lectura de los ritmos	0	0	1	6	5
Interpretación	0	0	3	5	4
Niveles del porro	0	0	2	3	7
Niveles de la cumbia	0	0	2	2	8

Tabla 12. Evaluación de la cartilla.

Aspectos evaluados	Insuficiente	Aceptable	Bueno	Sobresaliente	Excelente
Lenguaje	0%	0%	8,3%	41,6%	50%
Información	0%	0%	8,3%	25%	66,66%
Contenido	0%	0%	8,3%	41,6%	50%
Aprendizaje	0%	0%	8,3%	16,6%	75%
Reconocimiento	0%	0%	8,3%	16,6%	75%
Lectura de los ritmos	0%	0%	8,3%	50%	41,6%
Interpretación	0%	0%	25%	41,6%	33,33%
Niveles del porro	0%	0%	16,6%	25%	58,33%
Niveles de la cumbia	0%	0%	16,6%	16,6%	66,66%

Tabla 13. Evaluación de la cartilla en porcentaje.

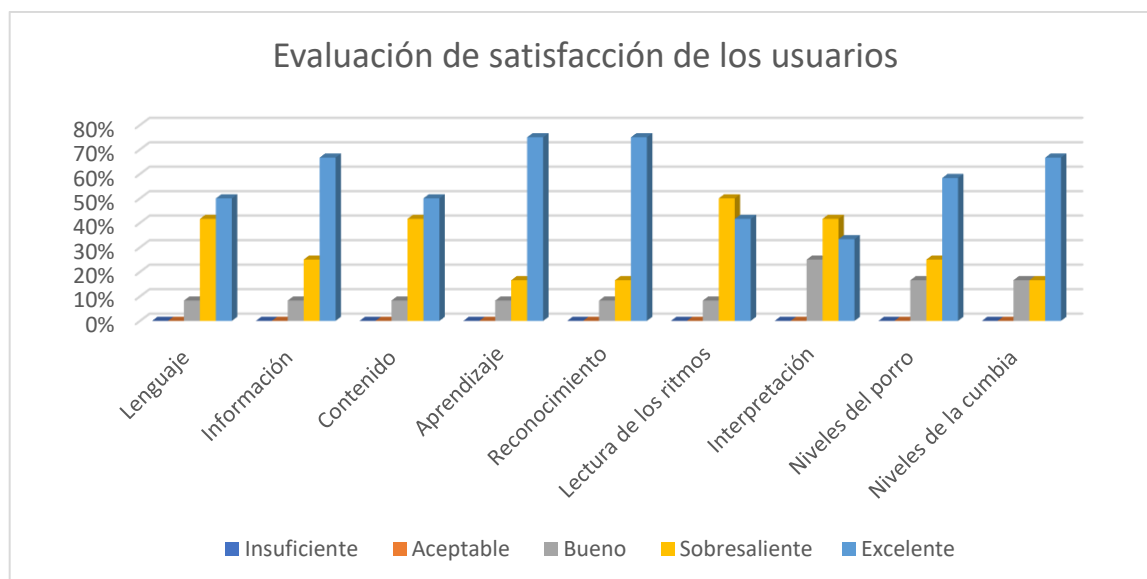


Figura 17. Evaluación de satisfacción de los usuarios.

Las preguntas a continuación se hicieron con el fin de evaluar la utilidad de la cartilla:

**10. ¿Recomendaría el uso de la cartilla?**

De los 12 participantes todos recomendarían la cartilla.

**11. ¿Considera que los niveles de complejidad fueron adecuados para su evolución al aprender los ritmos?**

11 de los participantes consideran que los niveles de complejidad ayudaron de forma adecuada a su aprendizaje de los ritmos.

**12. ¿Se siente satisfecho con los conocimientos adquiridos por medio de la cartilla?**

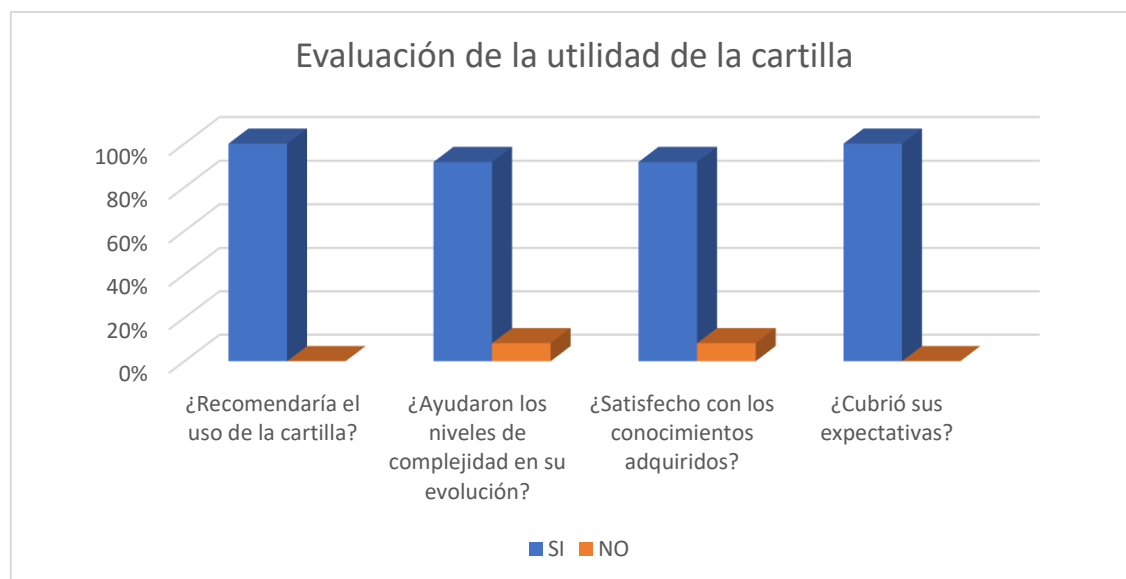
11 de los participantes se sienten satisfechos con los conocimientos adquiridos por la cartilla.

**13. ¿Siente que la cartilla cubrió sus expectativas?**

12 de los participantes sienten que la cartilla cubrió sus expectativas.

Preguntas	SI	NO
¿Recomendaría el uso de la cartilla?	100%	0%
¿Ayudaron los niveles de complejidad en su evolución?	91,6%	8,3%
¿Satisfecho con los conocimientos adquiridos?	91,6%	8,3%
¿Cubrió sus expectativas?	100%	0%

Tabla 14. Evaluación de satisfacción de los usuarios en porcentaje.



**Figura 18. Evaluación de la utilidad de la cartilla.**

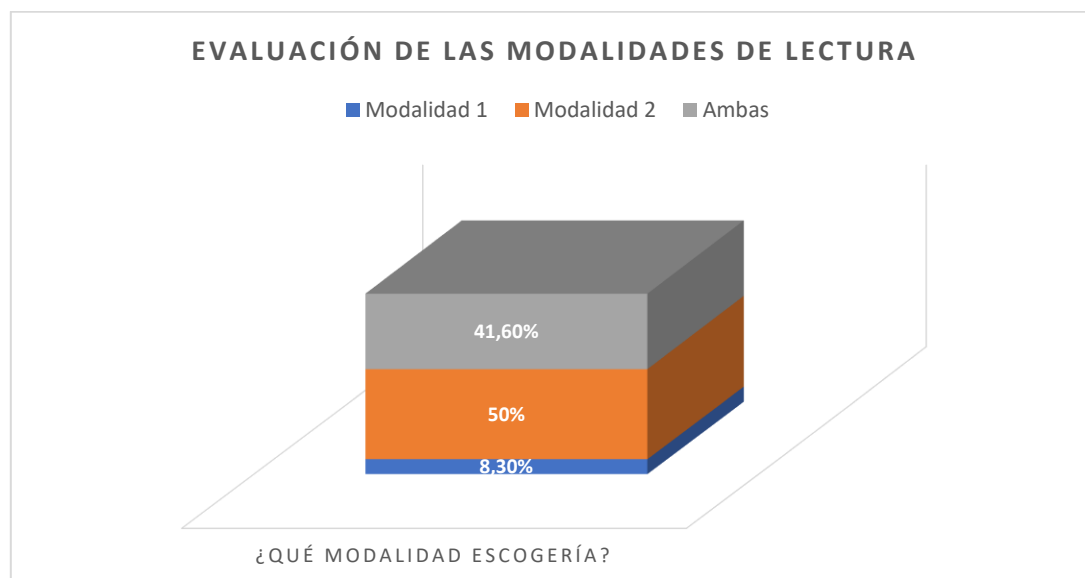
Las preguntas a continuación se realizaron para evaluar la presentación de la cartilla:

**14. ¿De las modalidades de lecturas expuestas en la cartilla cual fue más práctica para usted?**

De las modalidades de lectura 1 considera que la primera modalidad fue más práctica, 6 la modalidad 2 y 5 consideraron que ambas modalidades.

Modalidades de lectura	Modalidad 1	Modalidad 2	Ambas
¿Qué modalidad escogería?	8,3%	50%	41,6%

**Tabla 15. evaluación de modalidades de lectura.**



**Figura 19. Evaluación de las modalidades de lectura.**

### 15. ¿Por qué motivo escogerías la cartilla?

Aquí se evaluó por qué motivos escogerían la cartilla y sus respuestas fueron: 9 por el nombre, 7 por la caratula, 11 su contenido, y 11 interés por aprender los ritmos.

¿Porque escoger la cartilla?	Nombre	Caratula	Contenido	Interés por los ritmos
Porcentajes	75%	58,3%	91,66%	91,66%

Tabla 16. Evaluación de la aceptación de la cartilla en porcentaje.

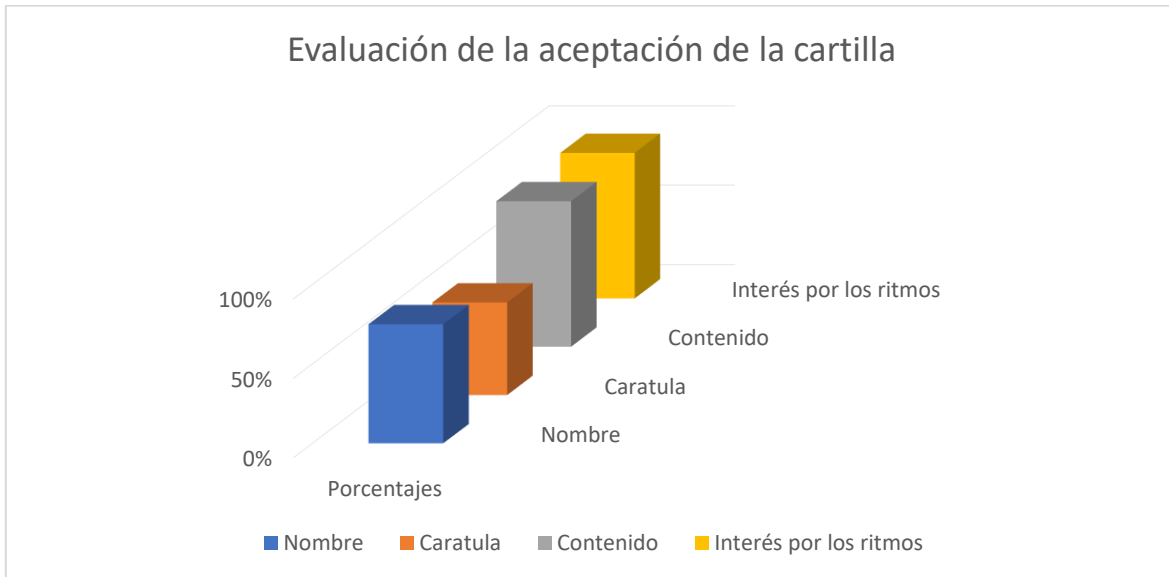


Figura 20. Evaluación de la aceptación de la cartilla.

### Discusión de resultados:

Dentro de la población encontramos estudiantes de batería, licenciados en música, docentes y bateristas amateurs lo que permite evaluar desde distintos puntos de vista la cartilla; del primer cuestionario de diagnóstico podemos destacar que en su totalidad los participantes manifiestan tener el deseo de aprender los ritmos, lo que es un indicador positivo ya que uno de los deseos de este trabajo es propiciar un acercamiento a los ritmos tradicionales caribeños dando homenaje a ritmos tan dignos como la cumbia y el porro. Otro de los aspectos a tener en cuenta es que el 66,66% de los participantes había con anterioridad interpretado estos ritmos lo que nos permite concluir que no solo se quiere aprender los ritmos si no que en algunos casos se interpretaron de forma empírica sin poder afirmar que se haya hecho de forma correcta. Algo que llamo mucho más la atención es que solo el 25% de la

población de estudio ha tenido acceso a bibliografía que permita la enseñanza y/o aprendizaje de los ritmos de cumbia y porro en la batería lo que refleja la necesidad de materiales como el que propone este trabajo por ultimo en la fase de diagnóstico se le pregunto a los participantes si consideraban según su experiencia que una artilla era una buena herramienta para enseñar los ritmos a lo que todos respondieron que sí; abriendo la puerta a la posibilidad de trabajar con ellos el material de este trabajo.

Posteriormente se realizó el cuestionario para evaluar los resultados de la cartilla donde se encontró que esta tuvo mucha aceptación para los usuarios tanto por el contenido e información que ofrecía, los niveles utilizados fueron favorables para su evolución y se logró que ellos reconocieran, asimilaran e interpretaran los ritmos el 91,6% de los encuestados refieren sentirse satisfechos con los cocimientos obtenidos, y el 100% reconoce que esta cubrió sus expectativas hasta el punto que todos recomendarían el uso de la cartilla. Esto nos demuestra que la cartilla “aprende a tocar los ritmos de cumbia y porro en la batería” es una buena herramienta para aprender los ritmos.

## 8. Conclusión.

Este trabajo nace del deseo de introducir ritmos como la cumbia y el porro dentro de la enseñanza de la batería, un instrumento que a simple vista puede percibirse tan distante de géneros que pertenecen a la música tradicional de la costa caribe; pero en profundidad sigue siendo el mismo tambor, capaz de vestirse de música colombiana y lucir tan deslumbrante como al interpretar jazz, funk, rock...etc. Al inicio de este camino se pensó que la batería sería trasladada a ritmos desconocidos para ella, pero lo que se consiguió en realidad es devolverla a sus orígenes más prístinos.

La cartilla “**Aprende a tocar los ritmos de cumbia y porro en la batería**” es una herramienta sencilla que busca fomentar espacios de aprendizajes que acerquen al estudiante a los ritmos tradicionales y a través de este trabajo se ha obtenido un material para la enseñanza de los ritmos del folclor caribeño. De los resultados de este trabajo se puede destacar la existencia de un interés por el aprendizaje de los ritmos de cumbia y porro en los distintos participantes que utilizaron la cartilla; al ser este un material sencillo y práctico los usuarios se mostraron dispuestos y complacidos. Durante el proceso de implementación de la cartilla se evidenció que esta propuesta con sus distintos niveles de complejidad le proporciona al aprendiz una herramienta útil para su evolución en el aprendizaje de los ritmos, constituyéndose en una guía para alcanzar el objetivo de asimilarlos e interpretarlos en la batería por lo que se puede afirmar que la cartilla se convirtió en un instrumento que proporciona unos conocimientos teórico-prácticos de los ritmos de la cumbia y el porro, si no que a su vez se constituye en un medio para mejorar su técnica y disociación rítmica gracias a los ritmos que se adaptaron a la batería. por lo que la cartilla como propuesta metodológica se constituye en un logro para la enseñanza del instrumento al permitir el acercamiento de la academia a los ritmos tradicionales del folclor caribeño y expandir la batería y su enseñanza a nuevos horizontes, por último y no menos importante está el aporte que se le hace a la música tradicional del departamento, es de mucho orgullo presentar una herramienta de lectoescritura de los ritmos de cumbia y porro de los que existe muy poco material en la actualidad permitiendo que más personas tengan acceso a la música de nuestra tierra que a



menudo posee una complejidad asombrosa y que enmarca la estrecha relación que hay entre el hombre como individuo y la sociedad en la que se concibe partiendo de esos vínculos naturales que hay entre nuestra música y la identidad del ser.

## 1. Cartilla:

APRENDE A  
TOCAR LOS RITMOS  
DE CUMBIA Y  
PORRO EN  
LA BATERIA



Iván R. J. R. Hernández

## Contenido

	Nº de página
Prologo .....	4
Distribución del Pentagrama .....	2
Figuras de Duración y su Silencio .....	3
Pulsos y Compás .....	3
<b>La Cumbia</b> .....	4
Cumbia Tradicional .....	5
Modalidades de Lectura y Especificaciones .....	7
Cumbia 0.5 .....	8
Cumbia 1.0 .....	10
Cumbia 2.0 .....	13
Cumbia 3.0 .....	16
Cumbia 4.0 .....	19
Cumbia 5.0 .....	22
<b>El Porro</b> .....	25
Porro Tradicional .....	26
Modalidades de Lectura y Especificaciones .....	28
Porro 0.5 .....	29
Porro 1.0 .....	31
Porro 2.0 .....	34
Porro 3.0 .....	37

Porro 4.0 .....	41
Porro 5.0 .....	45
Estructura del Porro Palitao .....	48
Introducción I .....	49
Introducción II .....	52
Bozà Tradicional .....	56
Especificaciones para la Bozà .....	57
Bozà .....	58
Bibliografía .....	62

## PROLOGO

Esta cartilla fue diseñada para aquellos que estén interesados en aprender a tocar una base rítmica de porro o de cumbia, que manejen conceptos y terminología básica de la batería, incluyendo la lectura gramatical de figuras rítmicas.

La carilla tiene como objetivo mostrar una serie de niveles rítmicos que pueden ser vistos como punto de partida para la construcción o adaptación personal de otros ritmos. Cuando se dosifica la lectura, se capturan los cambios y el Puntos de las complejidades de lectura: Una lectura completa en el pentagrama a un solo sistema, y una lectura por sistemas individuales para cada instrumento a ejecutar en la batería.

Cada ritmo parte desde un ejercicio raíz extraviado por una serie de niveles de complejidad, los cuales le brindarán al lector una herramienta para interpretar en la batería este mismo lenguaje tradicional del Caribe colombiano, con el propósito de ofrecer un horizonte más amplio para los intérpretes de la batería en lo que se refiere al desarrollo de la disociación y en las sensaciones rítmicas que se pueden experimentar en cada género musical.

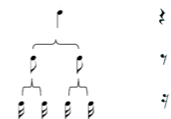
El contenido de esta cartilla parte de un trabajo de investigación sobre como la batería puede involucrarse en los distintos géneros musicales existentes incluyendo los ritmos de la costa caribe colombiana; partiendo de la capacidad de este instrumento de producir una increíble variedad de sonidos y texturas.

Espero que esta cartilla se convierta en un instrumento útil en su formación como baterista y permita un acercamiento a ritmos tan fascinantes como los del folclore del Caribe colombiano.

### Distribución Del Pentagrama



### Figuras de Duración y su Silencio



En esta cartilla se utilizarán negras, corcheas y semicorcheas como: pulso, primera y segunda división del pulso; ya que es más práctico para estudiar y aprender este tipo de ritmos, debido a que esta música tradicional del Caribe colombiano se interpreta en compás de 2/4 o compás partido.

## Pulso y Compás



## La Cumbia

La Cumbia surge del sincretismo musical y cultural de indígenas, negros y, en menor escala, de los europeos en la región del delta del río Magdalena en la costa Caribe colombiana, con epicentro en la región de la población del Banco, Magdalena, hasta Barranquilla. Ha seguido distintas adaptaciones como la Cumbia: venezolana, uruguaya, salvadoreña, chilena, ecuatoriana, mexicana, peruana, argentina, villera, entre algunas otras.

En el Páncso se originó La Cumbia Calsina, interpretada con instrumentos como la kassi giti (gaita macho), la kassi tuzú (gaita hembra) y una maraca (bati) que produce el ritmo. Este género musical surgió en la zona de las gaitas andinas, se trata de un aire nuevo que está formado por una melodía indígena y un ritmo de tambora negro (macho o yamarú, hembra o quimbira y tambora), ésta nunca se canta, sólo se danza y es totalmente instrumental. De esta parte hay las variaciones y/o adaptaciones de la cumbia: Variaciones como la Cumbia Moderna interpretada en formato tradicional por instrumentos como la gaita macho, la gaita hembra, la gaita corta (machibambira), la caja de millo, el guacha, el maracón, las maracas, el tambor llamador, el tambor alegre y tambora o bombo, también pueden acompañarse con el sintetizador, el piano, guacharaca y algunas variaciones.

Existen variantes de la cumbia cantada como el bullerengue, mopelé, los porros, la salameña y más; una variante particular nace del cruce de dos ricas tradiciones musicales: la Cumbia Villaneta la cual incluye, además de lo requerido para la cumbia clásica y moderna, al acordeón como instrumento protagonista, como acompañamiento o solista, y las voces de canto son opcionales. Desde los años 60's surgen agrupaciones y cantantes como Los Corrales de Alejandro Gaitán, Los Siete Sacinos, Andrés Landeres, Polio, Carlos Rodríguez, Lizardo Bizarri entre muchos otros. En esta familia nos enfocamos en las variaciones de la cumbia moderna, en formatos tradicionales.

### Cumbia Tradicional

*Fragments: Fuego de Cambio  
Los Galeros de San Jacinto  
Julio R. I.R. Hernández*



## Cumbia Tradicional



La siguiente adaptación de la cumbia a la batería toma como referencia los instrumentos como el Llamador interpretado en el Tom 1, la Tambora ejecutada en el Tom de Pico o Tom 3, y las Maracas o Maraçon expresadas en el Hi-Hat.

[illegible]

**Cumbia, Nivel 0.5**  
*Para Batería*  
John R.R. Hernández

♩ = 70

Drum Set

4

D.S.

12

D.S.

20

D.S.

28

D.S.

36

D.S.

44

D.S.

- Mantener el ejercicio hasta 30 segundos.

### Cumbia, Nivel 0.5

Para Batería

Jairo R.J.R. Hernández

4 = 78

Tom 1  
Viento  
Agonizando  
Cumbia

Tom de Placa  
Cachaca  
Gueño Suroeste  
Suroeste

Bato Dren  
(Gueño)

Canto Placa  
Ho-Ho  
Punto del Pie

**Cumbia, Nivel 1.0**  
*Para Batería* *João R.L.R. Hernandez†*

*♩ = 90*

Drum Set

1. D.S.

4. D.S.

12. D.S.

19. D.S.

27. D.S.

34. D.S.

42. D.S.

50. D.S.

• **Mantener el ejercicio por 01:30 minutos (máx. 02:00min).**

[illegible]

2

Cumbia, Nivel 1.0

Tom 1

Tom 3

B. Dr.

Hi-Hat

- Mantener el ejercicio por 01:30 minutos (máx. 02:00min).

**Cumbia, Nivel 4.0**  
*Pura Batería* *John R.R. Hernández*

Danza Set

1. D.S. 5. D.S. 9. D.S. 13. D.S.

• Duración del ejercicio: no extenderse más de los 06:00 minutos.

[illegible]

25

2

Cumbia, Nivel 4.0

24

Tom 1

Tom 3

B. Dr.

Hi-Hat

25

Tom 1

Tom 3

B. Dr.

Hi-Hat

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

389

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

434

435

436

437

438

439

440

441

442

443

444

445

446

447

448

449

450

451

452

453

454

455

456

457

458

459

460

461

462

463

464

465

466

467

468

469

470

471

472

473

474

475

476

477

478

479

480

481

482

483

484

485

486

487

488

489

490

491

492

493

494

495

496

497

498

499

500

501

502

503

504

505

506

507

508

509

510

511

512

513

514

515

516

517

518

519

520

521

522

523

524

525

526

527

528

529

530

531

532

533


53

22

Cumbia, Nivel 5.0

Pura Batería

Jairo R.J.R. Hernández




- Duración del ejercicio: Libre

23

Cumbia, Nivel 5.0

Pura Batería


Jairo R.J.R. Hernández



- Duración del ejercicio: Libre

24

Cumbia, Nivel 5.0



- Duración del ejercicio: Libre

25

El Porro

Según W. Forich, en su teoría sostiene que el porro nació en la época precolumbiana, a partir de los grupos gaiteros de origen indígena, luego se enriqueció por la música africana y evolucionó al ser asumido por las bandas de viento de carácter militar, que introdujeron los instrumentos de metal—viento europeos: trompa, clarinete, trombón, bombardino, tuba que hoy se utilizan. Aunque la teoría de Guillermo Valencia Delgado, dice que su principal fuente creativa se encuentra en elementos rítmicos de origen africano, principalmente de antiguas tonadas del pueblo Yoruba, que en el Sur y el Sur-Oeste dieron lugar al surgimiento del "bata condrado".

El porro es un ritmo cadencioso, sereno, contundente y tiemblo, parecido al son y al pasito. Se enmarca en un compás 2/4, llamado también "compás baxano" o "compás partido". Se puede ejecutar en los conjuntos de pitos, gaites, acordeón, en la guitarra, en el piano o en la orquesta, pero especialmente en la Banda de Viento. El porro, en un principio, se tocaba solamente con tambores y gaites acompañados con palmas, al tiempo que los cantadores improvisaban versos. Después fue evolucionando hasta llegar a lo que es hoy día.

El porro tiene dos modalidades: El porro palitao o pañero y el porro tapao o tabaero; El porro palitao o pañero es solístico de las tierras del Sur, específicamente del municipio de San Pelayo; el porro palitao se encuentra estructurado por cuatro partes o secciones: La introducción (sona de entrada), el porro (diálogo instrumental entre las trompetas, clarinetes y bombardinos), la "bañá" o amarra del porro (predomina el clarinete y suela responderse la percusión del bombo e insertarse el golpeo del palo sobre la bañá, el "palitao") y la cacha final. Las danzas, de corte campesino, dan inicio y fin a la obra como en una especie de anuncio que da entrada y salida al porro propiamente y a sus dos partes principales.

A diferencia del porro tapao o tabaero que carece de la sección "bañá", originario de las catenas de los departamentos de Bolívar, Córdoba y Sucre se conoce así por la predominante forma como el percusionista que interpreta el bombo tapa con la mano al parche izquierdo a su ejecución. En esta cartilla nos enfocaremos en el porro palitao o pañero.

26

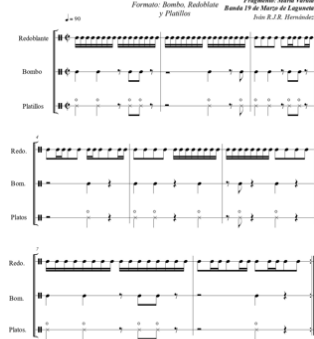
Porro Tradicional

Formas: Bumbo, Redoblante y Platillo

Fragmento: Maná Vieja

Banda P de la Mar de Equinoccio

Jairo R.J.R. Hernández

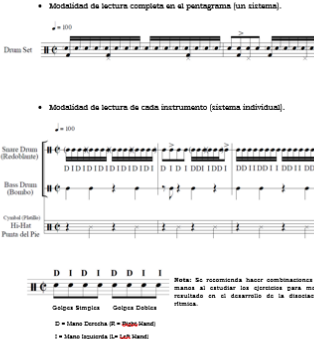


La siguiente adaptación del porro a la batería toma como referencia los instrumentos como el Redoblante, el Bumbo y los platillos de choque interpretados en el Hi-Hat.

27

Esta cartilla cuenta con dos modalidades de lectura para cada nivel en desarrollo:

- Modalidad de lectura completa en el pentagrama (un sistema).
- Modalidad de lectura de cada instrumento (sistema individual).



Nota: Se recomienda hacer combinaciones de manos al estudiar los ejercicios para mejor resultado en el desarrollo de la coordinación rítmica.

D = Mano Derecha (R = Right Hand)  
I = Mano Izquierda (L = Left Hand)


Teniendo en cuenta la anterior aclaración, te invito a experimentar con los distintos rituales de cumbia para batería.

28

Porro, Nivel 0.5

Pura Batería

Jairo R.J.R. Hernández




- Mantener el ejercicio hasta 30 segundos

29

Porro, Nivel 0.5

Pura Batería

Jairo R.J.R. Hernández




- Mantener el ejercicio hasta 30 segundos.
- Luego de finalizar el ejercicio con la mano derecha (D) reemplazar por la mano izquierda (I) por (D) y (D) por (I).

30

Porro, Nivel 1.0

Pura Batería

Jairo R.J.R. Hernández



- Mantener el ejercicio hasta por 01:30 minutos (máx. 02:00min).

108

**Porro, Nivel 1.0**  
Para Bateria *Joán R.J.R. Hernández*

## Poems, New

- Mantener el ejercicio hasta por 01:30 minutos (max. 02:00min).
- Luego de dominar el ejercicio con la mano derecha (D) reemplazar por la mano izquierda (I) por (D) y (D) por (I).

*Porro, Nivel 2.0*  
*Para Bateria* *Juan R.J.R. Hernández*

- Mantener el ejercicio por 03:00 minutos.

**Porro, Nivel 4.0**  
*Para Bateria* *Joán R. J. R. Hernández*

**Dress Set**

♩ = 100

3/4

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

389

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

434

435

436

437

438

439

440

441

442

443

444

445

446

447

448

449

450

451

452

453

454

455

456

457

458

459

460

461

## Perny, Nivél 4.0

D. S. 

- **Duración del ejercicio:** No extenderse más de los 06:00 minutos.

**Porro, Nivel 4.0**  
Para Bateria *Joán R.J.R. Hernández*

[illegible]

## Forma, Nivel 4.0

The musical score for 'The Wind' by John Cage is presented for three parts: S.Dr. (Soprano Drums), B.Dr. (Bass Drums), and Cym. (Cymbals). The score is divided into two systems, each starting with a measure number (18 and 28). The S.Dr. part features complex rhythmic patterns with dynamic markings like *ff* and *ffz*. The B.Dr. part has a more sparse, rhythmic accompaniment. The Cym. part consists of sustained, atmospheric sounds. The notation includes various rhythmic symbols and dynamic markings typical of Cage's experimental style.

- Duración del ejercicio: No extenderse más de los 06:00 minutos.
- Luego de dominar el ejercicio con la mano derecha [D] reemplazar por la mano izquierda [I] por [D] y [D] por [I].

**Porro, Nivel 5.0**

**Dance Set**

*Andantino*

**Piano**

**Strings**

**1**

**2**

**3**

**4**

**5**

**6**

**7**

**8**

**9**

**10**

**11**

**12**

- Duración del ejercicio: Libre.

**Porro, Nivel 5.0**  
Para Bateria Iván R.J.R. Hernández

The image shows a musical score for the song "The Sound of Silence" by Simon & Garfunkel. The score is written in 4/4 time and features a complex drum pattern. The parts are labeled as follows:

- Stereo Drums (Rehearsal)**: The top staff, showing a complex pattern of notes and rests.
- Bass Drum (Rehearsal)**: The second staff, showing a pattern of notes and rests.
- Conga/Pan/Hi-Hat/Pedal - Tails**: The third staff, showing a pattern of notes and rests.
- S.D.**: The fourth staff, showing a pattern of notes and rests.
- B.D.**: The fifth staff, showing a pattern of notes and rests.
- Cym.**: The sixth staff, showing a pattern of notes and rests.
- S.D.**: The seventh staff, showing a pattern of notes and rests.
- B.D.**: The eighth staff, showing a pattern of notes and rests.
- Cym.**: The ninth staff, showing a pattern of notes and rests.

The score is written in 4/4 time and features a complex drum pattern with various rhythms and dynamics. The pattern is characterized by a steady bass drum and a complex stereo drum pattern. The cymbal and conga/pan/hi-hat/pedal parts provide additional rhythmic texture.

## Porro, Nivel 1.0

- Duración del ejercicio: Libre.
- Luego de dominar el ejercicio con la mano derecha (D) reemplazar por la mano izquierda (I) por (D) y (I) por (I).

## Estructura del Porro Palitiao

El porro palitiao es conformado por cuatro secciones:

1. Introducción (danza de entrada).
2. Porro (diálogo instrumental entre las trompetas, clarinetes y bombardinos).
3. Bosá o amarré del porro (predomina el clarinete y suele suspenderse la percusión del bombo e iniciarse el golpeo del palo sobre la tabilla, el "palitiao").
4. Danza final.

Por esta razón se incluyen en esta cartilla fragmentos rítmicos de una de las composiciones de dos grandes bandas de viento tradicional del Caribe colombiano (la Banda 19 de Marzo de Lagunaeta y La Súper Banda de Colomboy) de aquí provienen las dos siguientes introducciones y un esquema de bosá.

Las introducciones y la bosá se pueden incluir en los niveles del 0.5 al 3.0, obediendo la estructura del porro palitiao y el tempo requerido en cada uno de los niveles.

A continuación, las introducciones I y II.

Introducción I, Porro Palitiao  
Para Batería

Fragmento: María Varela  
Banda 19 de Marzo de Lagunaeta  
Año: 1919 (Revisado)

- Mantener el ejercicio por 02:00 minutos.
- Al aplicar en los niveles del porro, ignorar la barra de repetición.

## Introducción I, Porro Palitiao

Para Batería

Fragmento: María Varela  
Banda 19 de Marzo de Lagunaeta  
Año: 1919 (Revisado)

## Introducción I, Porro Palitiao

- Mantener el ejercicio por 02:00 minutos.
- Al aplicar en los niveles del porro, ignorar la barra de repetición.
- Luego de dominar el ejercicio con la mano derecha (D) reemplazar por la mano izquierda (I) por (D) y (I) por (I).

## Introducción II, Porro Palitiao

Para Batería

Fragmento: La Llorona  
Súper Banda de Colomboy  
Año: 1919 (Revisado)

- Mantener el ejercicio por 02:00 minutos.
- Al aplicar en los niveles del porro, ignorar la barra de repetición.

## Introducción II, Porro Palitiao

Para Batería

Fragmento: La Llorona  
Súper Banda de Colomboy  
Año: 1919 (Revisado)

## Introducción II, Porro Palitiao

## Introducción II, Porro Palitiao

- Mantener el ejercicio por 02:00 minutos.
- Al aplicar en los niveles del porro, ignorar la barra de repetición.
- Luego de dominar el ejercicio con la mano derecha (D) reemplazar por la mano izquierda (I) por (D) y (I) por (I).



## 2. Cuestionario:

Formulario de Evaluación de la Cartilla: Aprende a Tocar los Ritmos del Porro y Cumbia en la Batería

### Cuestionario

El siguiente cuestionario es realizado con el fin de evaluar el nivel de satisfacción de los usuarios de la cartilla: Aprende a Tocar los Ritmos del Porro y Cumbia en la Batería, con el fin de determinar la efectividad de la misma

#### DATOS PERSONALES

Nombre(s):	
Apellidos:	
Edad:	
Ocupación:	
Córeo:	

Marque con una X la puntuación que considere más acorde con su experiencia al utilizar la cartilla (1 muy deficiente, 5 excelente)

#### CARTILLA

	1	2	3	4	5
Lenguaje					
Información					
Contenido					
Aprendizaje					
Comentarios:					

#### BITAOS

	1	2	3	4	5
Reconocimiento					
Lectura					
Interpretación					
Comentarios:					

Formulario de Evaluación de la Cartilla: Aprende a Tocar los Ritmos del Porro y Cumbia en la Batería

NIVELES DE COMPLEJIDAD DEL PORRO	1	2	3	4	5
Nivel 0.5					
Nivel 1.0					
Nivel 1.5					
Nivel 2.0					
Nivel 2.5					
Nivel 3.0					
Nivel 3.5					
Nivel 4.0					
Nivel 4.5					
Nivel 5.0					
Introducción I					
Introducción II					
Bonus					
Comentarios:					

NIVELES DE COMPLEJIDAD DE LA CUMBIA	1	2	3	4	5
Nivel 0.5					
Nivel 1.0					
Nivel 1.5					
Nivel 2.0					
Nivel 2.5					
Nivel 3.0					
Nivel 3.5					
Nivel 4.0					
Nivel 4.5					
Nivel 5.0					
Introducción I					
Introducción II					
Comentarios:					

Formulario de Evaluación de la Cartilla: Aprende a Tocar los Ritmos del Porro y Cumbia en la Batería

Marque con una X la respuesta que considere más acorde con su experiencia al utilizar la cartilla

	SI	NO
¿Ha estudiado con anterioridad estos ritmos?		
¿Ha estudiado o aprendido estos ritmos del folclore del Caribe colombiano en otros libros anteriormente?		
¿Recomendaría usted el uso de esta cartilla?		
¿Considera que los niveles de complejidad fueron adecuados para su evaluación?		
¿Se siente satisfecho con los conocimientos adquiridos?		
¿Cuál son sus expectativas?		

De las dos modalidades de lectura utilizadas en la cartilla ¿Cuál considera más práctica al momento de estudiar los ritmos?

- Primera Modalidad (lectura completa en el pentagrama) ☐
- Segunda Modalidad (lectura por partes individuales de cada instrumento) ☐

¿Si ve esta cartilla en un estante de libros o la venta la escogerías para tu estudio por?

- El nombre ☐
- La carátula ☐
- Se contenido ☐
- Interés por los ritmos ☐

## 3. Material audiovisual:

Video interpretación, por uno de los participantes, de Cumbia en la batería; nivel 5.0 del compás 5 al 10 tomado de la cartilla “**Aprende a tocar los ritmos de cumbia y porro en la batería**”

<https://youtu.be/kE5Ke4qTCu0>



## 9. Referente Bibliográfico.

- Holand, W. (2011). *he Original Sound of Cumbia. The History of Colombian Cumbia as told by the Phonograph.* . washigton.
- Adorno, T. (1976). *Introduction to the sociology of music.* . Nueva York:: The Continuum Publishing Company.
- Alzate, A. (1980). *El musico de banda.* Bogota: Editorial America Latina.
- American band College* . (05 de 2014). Obtenido de <https://flemingp.files.wordpress.com/2014/05/gradingchart.pdf>
- Apuleyo, P. y. (1967). *Cuarenta años de música costeña.* .
- Apuleyo, P. y. ( 20 de septiembre de de 2016.). *Cuarenta años de música costeña. mixcloud.* Obtenido de <http://www.mixcloud.com/ebiruojaba/40-anos-de-musica-costena-la-historia-de-la-cumbia-colombiana/>
- Aróstegui, J. (2008). *Brahms como miscelánea: música y educación musical para.* Madrid:: Akal-UNIA.
- Aymerich, C. y. (1971). *Expresion y arte en la escuela.* Barcelona: Teide.
- Bachmann, M.-L. (1998). *La rítmica Jaques Da-Dalcroze.* arteseduca.
- Ballesteros, O. P. (2011). *La lúdica como estrategia didáctica.* Bogota .
- Blasco, C. M. (2000). *entre el folklore y la etnomusicología. 60 años de estudios. A Contratiempo,* pág. 36-49. .
- Bourdieu, P. y. (1871). *la reproducción social.* . francia .
- Bresler, L. (1996). *Traditions and change across the arts: case studies of arts education.* International Journal of Music Education.
- Bridgestock, S. (2009). *Aprende a Tocar la Bateria Paso a Paso.* Malasia: Parragon Books L.t.d.
- Camargo, R. &. (2014). *El arte en la educación inicial MEN.*
- Camillioni, A. R. (2007). *El saber didáctico.* Buenos Aires: Editorial Paidós .
- Cantero Perez, M. E. (1988.). *El fandango sinuano,* . Monteria, .
- Carlín, R. .. (1993). *Música de la tierra.* Bogotá: Voluntad,.
- Chapuis, J. (1997). *Los ejercicios de ritmo y de métrica. Música y educación.*
- comenio, J. A. (1657). *Didáctica Magna, publicada en 1657, p. 11.* Argentina : PORRÚA.
- Convers, L. y. (2007). *Gaiteros y tamboleros: material para abordar el estudio de la música de gaitas de San Jacinto, bolivar.* Bogotá, Colombia.: Editorial Javeriana.

- Copland, A. (1994). *Como escuchar la música / Aaron Copland; introductor William Schuman ; traductor Jesús Bal y Gay* . México: Fondo de cultura económica.
- Cubillo, P. E. (2012). *Desarrollo de la percepción auditiva musical y la asimilación psicológica de las cualidades del sonido*.
- Cultura, M. d. (2004). *Cuaderno de Ejercicios para Percusión*. Bogotá, D.C, Colombia: Ministerio de Cultura.
- Cultura, M. d. (2004). *Cuaderno de Ejercicios para Percusión*. Bogotá, D.C.,
- Cultura, M. d. (s.f.). *Cuaderno de Ejercicios para Percusión* .
- Cultura, R. d. (2004). *Cuaderno de Ejercicios para Percusión*. Bogotá, D.C: Ministerio de Cultura.
- Damaceno, G. (1990). *personalities in World Music Education nº 10. Edgar Willems*. International Journal of Music Education. .
- escudero, P. M. (1996). *Métodos y sistemas de la moderna pedagogía musical. En Lenguaje*. madrid: San Pablo.
- Esquivel, N. (2009). *ORFF SCHULWERK O ESCUELA ORFF*:. bogota.
- Exbrayat, J. ( 1959.). *Cantares de vaquería*. Medellín: Editorial Bedout.
- Fals Borda, O. (1981). *Historia Doble de la Costa, Tomo II*:. Bogota:: Carlos Valencia.
- Fernández L’Hoeste, H. y. (2013 ). *Cumbia!: Scenes of a Migrant Latin American Music Genre*. Durham:: Duke University Press.
- Fernández, P. A. (2009). *Didáctica de la música, La expresión musical en la educación infantil*. Revista Innovación en experiencias educativas. ,.
- Fortich Diaz, W. (1994). *Con bombos y platillos*. Montería: Domus Libri.
- Galera, M. (2014). *Un útil recurso para la Estimulación Musical*. Music Play.
- García, J. y. (1994 ). *Diez juglares en su patio*. Bogotá: : Ecoe.
- Gertrudix, F. &. (2011). *La pedagogía musical. En Percepción y expresión musical: Un*. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla la Mancha.
- Gil, N. A. (2008 ). *Mochuelos cantores de los Montes de María III: Andrés Landeros el clarín de la montaña*. Bogotá:: Kimpres.
- Girón, H. T. (2009). *Didáctica general*. San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural.
- Giuliano, G. (2013 ). *Cuadernos de Taller* . U.B.A.
- Gonzàles, J. (2013 ). *La aplicación del Método Dalcroze en las enseñanzas elementales del*. albacete.
- Gordon, E. (2007). *Learning sequences in Music*. . Chicago: GIA Publication.

- Hemsey de Gainza, V. (1984). *Introducción. En R. M. Schafer (Ed.), El rinoceronte en el aula*. Buenos aires : Ricordi americana .
- Hinestroza Llanos, A. (1989). *Andres. Landero: mis memorias; Recuerdos de los Gaiteros de San Jacinto*,. San Jacinto Editores.
- Holand, W. (2011). The Original Sound of Cumbia. The History of Colombian Cumbia as told by the Phonograph. W. Holand.
- Huertas Vergara, M. ( 1989.). *Pola Berte*,. Sincelejo: junta Regional de Cultura de Sucre.
- Jaramillo, L. F. (1992 ). *Música tropical y salsa en Colombia*. . Medellín: Ediciones Fuentes.
- karmiloff k, y. k. (2005). *hacia el lenguaje* . Madrid- morata .
- Kodály, Z. (1974). *the selected writings of Zoltan Kodály* . londres : boosey y hawkes .
- López, J. O. (1976). *Musica y Folclor de Colombia* . Bogota D.C. - Colombia : PLAZA & JANÉS Editores Colombia S.A.
- Martenot, M. (1993). *principios fundamentales de formacion musical y su aplicacion*. Madrid: Rialp .
- mejia, p. (2006). *Didáctica de la Musica para Educación Infantil*. Madrid: Pearson Educaciones, S.A.
- MEN. (2008). *Arte, cultura y patrimonio*. bogota: MEN.
- MEN. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural* . Bogota.
- MEN. (2014). *Sentido de la educación inicial* . bogota: ministerio de educacion nacional.
- Mincultura. (2015). *Elaboración del equipo asesor para el diseño de los Lineamientos de Iniciación Musical*. bogota.
- Mincultura. (2015). *Elaboración del equipo asesor para el diseño de los Lineamientos de Iniciación Musical*. bogota.
- Natale, J. d. (1995). Operative learning for better performance. Music Educators Journal,.
- Ochoa, F. (2012 ). Las investigaciones sobre la caña de millo o pito atravesao”, Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas , volumen 7, Nº 2, . bogota : Editorial Javeriana.
- Ochoa, F. (2013). I libro de las gaitas largas. Tradición de los Montes de María. Bogotá:: Javeriana.
- O'Fallon, D. (1995). Choices at the intersection of the arts and the education. Arts. Education Policy Review.
- Orff, C. (1982). *Music for children, Vol 2*. Orff-Schulwerk American.
- Pascual mejia, p. (2006). *Didáctica de la música para educación infantil*. pearson.
- Pascual, P. (2010). *Didáctica de la Musica para Educación Primaria*. . madrid : Pearson Educaciones S.A.

- Peláez, O. y. (1996 ). *Colombia musical: una historia... una empresa*. Medellín: : Discos Fuentes.
- Pérez, M. (28 de Junio de 2016). *YouTube*. Obtenido de <http://www.docenotas.com/125962/lo-que-la-music-learning-theory-mlt-de-edwin-gordonaporta->
- Portaccio, J. (1997). *Carmen tierra mía*. Lucho Bermúdez. . Bogotá:: Disformas Triviño.
- Posada R, G. (2007). *la ludica como estrategia didactica* . bogota .
- Raventós, J. (1999). La «cultura musical» de los jóvenes, ¿depende directamente del. Eufonía.
- Ribes, A. &. (2006). *Expresión musical en la etapa de educación infantil* .
- Rivas, J. C. (2007). *Metodo de Batería, Recopilacion de Esquemas en Batería para Diferentes Ritmos Musicales*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.
- Rodriguez, I. (2016). *La rítmica de Dalcroze hoy. En La rítmica Dalcroze y su pedagogía en la actualidad*. castellon : Master en Didáctica de la música.
- Rojas, J. S. ( 2013). *Cumbia: The Construction of a Musical Genre in the Mid-twentieth Century*. Archives of Tradicional Music.
- Rojas, J. S. (junio de 2013 ). *Cumbia: The Construction of a Musical Genre in the Mid-twentieth Century”, en Archives of Tradicional Music*. Obtenido de <http://www.indiana.edu/~libarchm/index.php/outreach/podcasts/cumbia-the-constructionof-a-musical-genre-in-the-mid-twentieth-century.html>
- Romero, F. J. (2011). *Didáctica de la percusión corporal. Fundamentación teórico-práctica*. Educatio Siglo XXI,.
- Romero, F. J. (2013). *Criterios de evaluación en la didáctica de la percusión corporal* . española: Educatio Siglo XXI,.
- Ross, J. (1994). National standars for arts education: the emperor's new clothes. Arts. Education Policy Review, .
- Salgado, G. V. (1987). *Cordoba su gente y su folclor*. Monteria,: publicaciones casa de la cultura.
- Sanjosè. (1997). *Importancia de la metodología y la didactica en la educación musical. En Didáctica de la expresión musical para maestros*. valencia : Editorial de Musica, S.A.
- Schafer, R. M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, R. M. (1984). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, R. M. (1998). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Semán, P. y. (2011 ). *Cumbia: nación, etnia y género en Latinoamérica*. Buenos Aires: : Gorla.
- Small, C. (1991). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.
- Sosa, R. (2012). *Conceptos básicos del lenguaje musical*. Argentina .

- Stake, R. B. (1991). Custom and cherishing: the arts in elementary. National Arts Education Research Center.
- Subirats, B. M. ( 2011). *Investigación en didáctica de la expresión musical*. Editorial siglo XXI .
- Swanwick, K. (1989). Op. Cit.: Swanwick (1991).
- Swanwick, K. (1991). Música, pensamiento y educación. Madrid: Morata-M.E.C.
- Swanwick, K. (1994). Musical knowledge: intuition, analysis and music. Londres: Routledge.
- Swanwick, K. T. (1986). The sequence of musical development: a study of. British Journal of Music Education.
- Trives, E. A. (2014). *Los métodos didáctico musicales y la atención en relación al movimiento*. En XII. Universidad de Alicante.
- Valencia Salgado, G. (1987). *Cordoba: su gente su folclor*, . Monteria: Publicaciones Casa de la Cultura.
- Valencia, V. (2004). Pitos y tambores. Cartilla de iniciación musical. . Bogotá: : Ministerio de Cultura.
- Valencia, V. (2011). grados de dificultad para banda- el contexto Colombiano. colombia.
- Vernia, A. M. (2012). *Conservatorio Profesional de Música Mossen Francesc Peñaroja* . Castellón.
- Vila, P. y. (2011 ). *Troubling Gender: Youth and Cumbia in Argentina's Music Scene*. . Philadelphia: Temple University Press.
- Wade, P. (2002). *Música, raza y nación. Música tropical en Colombia Nacional de Planeación- Programa Plan Caribe*. . Bogotá: : Vicepresidencia de la República de Colombia.
- willems, E. ( 1984). *L'oreille musicale. la culture auditive, les intervalles et les accords*. fribourg : pro musica.
- Willems, E. &. (1994). *Características del Método Willems*.
- Willems, E. (1987). *les bases psychologiques de l'education musicale* . fribourg : pro musica .
- Willian fortich. (julio de 1987).
- Zapata, D. (1962 ). La cumbia: síntesis musical de la nación colombiana. Revista colombiana de folklor, Vol. 3,.